

**Direction des bibliothèques**

**AVIS**

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

**NOTICE**

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

**ANALYSE DES PRATIQUES DE CINQ ENSEIGNANTES SPÉCIALISÉES EN  
ARTS PLASTIQUES AU PRIMAIRE FAVORISANT L'ACTION DE L'ÉLÈVE  
DANS LE TRAVAIL DE L'EXPOSITION D'ART EN MILIEU SCOLAIRE**

par

**Laurence Sylvestre**

**Département de didactique  
Faculté des sciences de l'éducation**

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Philosophiae Doctor (Ph. D.)  
Sciences de l'éducation, option didactique**

**Mars 2008**

**© Laurence Sylvestre, 2008**



Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

**Analyse des pratiques de cinq enseignantes spécialisées en arts plastiques  
au primaire favorisant l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art  
en milieu scolaire**

présentée par

**Laurence Sylvestre**

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Louise Poirier, présidente-rapporteuse

Nancy Retallack-Lambert, directrice de recherche

Anne-Marie Émond, membre du jury

Francine Gagnon-Bourget, examinatrice externe

Jesús Vázquez-Abad, représentant du doyen de la FES

## RÉSUMÉ

La présente recherche examine les pratiques des enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire en ce qui concerne le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire. Elle vise plus précisément à comprendre comment ils procèdent pour favoriser l'action de l'élève dans ce travail.

Au regard de l'investigation de la documentation scientifique sur l'objet d'étude, force a été de constater que très peu de recherches ont été menées sur le sujet et qu'il y a peu de documentation sur les pratiques des enseignants spécialisés en arts plastiques au Québec en ce qui a trait au travail de l'exposition d'art en milieu scolaire. En outre, on ne sait pas de quelle façon ceux-ci procèdent pour favoriser l'action de l'élève dans ce travail. Dans le but de contribuer à l'avancement des connaissances en enseignement des arts plastiques, par une meilleure compréhension de ces pratiques, nous avons tenté de répondre à la question suivante : quelles sont les modalités de pratique mises en œuvre par les enseignants spécialisés en arts plastiques qui favorisent l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire?

Pour répondre à cette question, nous avons retenu l'approche de la recherche qualitative et la démarche d'investigation de l'étude de cas multiples. Nous avons procédé par stratégie de chaîne pour sélectionner cinq enseignantes spécialisées en arts plastiques au primaire œuvrant dans cinq écoles différentes de la région montréalaise.

Nous avons demandé à chacune d'entre elles de préparer et d'expérimenter, auprès d'un groupe-classe, un projet favorisant l'action de l'élève dans le travail d'exposition. Pour recueillir les données, nous avons procédé à deux entretiens individuels semi-dirigés, auprès de chacune des enseignantes, et nous avons réalisé deux entretiens de groupe. Nous avons également fait de l'observation participante en classe durant la réalisation des projets. De plus, le journal de bord personnel des enseignantes et des productions écrites et visuelles réalisées par les élèves ont contribué à documenter cette étude.

L'analyse des données a permis de décrire en profondeur cinq profils de cas individuels. Chaque profil est subdivisé en six sections, soit le portrait de

l'enseignante, composé de son cheminement professionnel et de sa formation, son contexte d'enseignement, son expérience, son point de vue sur le sujet de l'exposition d'art en milieu scolaire et sa pratique au regard de la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage réalisée dans le but de favoriser l'action de l'élève dans le travail de l'exposition ainsi que sa réflexion sur cette situation.

L'interprétation des résultats a permis de faire ressortir les principales caractéristiques de l'ensemble des cas et, ainsi, de comprendre les modalités de pratique mises en application par les enseignantes. À la lumière des résultats obtenus, l'analyse de cas multiples montre également que les cinq enseignantes ont, de diverses façons, intégré le travail de l'exposition à la démarche d'enseignement et d'apprentissage et ont favorisé l'action de l'élève dans ce travail. Toutefois, bien que l'échantillon de l'étude ne nous permette pas de généraliser les résultats, grâce à une analyse en profondeur de cinq cas nous pouvons saisir la complexité et la richesse des pratiques des enseignantes. Les résultats de la présente recherche contribueront donc à améliorer les connaissances de la didactique des arts plastiques au regard de l'exposition d'art en milieu scolaire et, ainsi, à soutenir la tâche des enseignants spécialisés, dans le contexte de l'enseignement des arts plastiques au primaire. Ils permettront aussi de générer d'autres recherches en didactique des arts plastiques.

**Mots clés :** modalités de pratique, enseignant spécialisé, arts visuels, arts plastiques, exposition d'art, primaire.

## ABSTRACT

This research examines the practice of primary level specialist art teachers with regards to school children's art exhibitions. More precisely, it aims to better understand the procedures used by teachers to actively engage the students in the work of the exhibition.

With respect to our search for documentation on the subject, we learned that very little research has been done in this area and that there is almost no documentation of the practice of specialist art teachers in Quebec as this relates to the work of school art exhibitions. In order to come to a better understanding of this aspect of art education practice, we tried to answer the following question : what kinds of practice are used by art specialists to engage the action of students in the work of exhibiting art at school ?

To answer the question, a qualitative research approach was chosen using multiple case studies. We began by selecting five specialist art teachers working at the primary level in the Greater Montreal area. The selection was made by chain strategy. The task for each one was to prepare and carry out, with a class of students, a project engaging the action of the students in the work of an art exhibition.

Data was gathered, first by two individual semi-directed interviews as well as two group interviews. Secondly, we gathered data as participant observer during art class. Third, teaching journals of the five teachers as well as written and visual art productions of the students were added to the documentation of the study.

The analysis of this data enabled the in-depth description of five teaching situations. Each is sub-divided into six sections as follow : the portrait of the teacher made up of academic preparation and professional insertion into the field of art education; the specific teaching context; the teaching practice involved in one school art exhibition; the teaching practice involved in one classroom situation intended to engage the action of the student in art exhibition work; the teacher's reflexion on the problem posed by the research.

Interpretation of the data allowed to identify the main characteristics of the case studies and thus to understand the teaching practices used by the teachers. In light of

the results, the analysis of multiple cases also shows that five teachers have different ways of integrating the work of art exhibitions into the classroom situation of teaching and learning about art. They also have different ways of involving the students to varying degrees, into the process of having an art exhibition. While the sample does not allow for generalization of results, this depth analysis of five teaching-learning situations allows us to appreciate the complexity and the richness of the practice of specialist art teachers. The results of this study will thus contribute to improving the understanding of art teaching practice as this applies to student art exhibits in schools and will provide a support for art specialists working in primary schools. It will also open the way for further research on the subject of school art exhibitions in art education practice.

**Key words :** practical modalities, specialised teaching, visual arts,  
art exhibition, primary school.

## TABLES DES MATIÈRES

<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>iii</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>	<b>vii</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>xiv</b>
<b>LISTE DES ANNEXES.....</b>	<b>xv</b>
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>xvi</b>
 <b>INTRODUCTION .....</b>	 <b>1</b>
 <b>CHAPITRE I - LA PROBLÉMATIQUE.....</b>	 <b>3</b>
1.1 LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	3
1.1.1 L'enseignant spécialisé en arts plastiques.....	5
1.2 LA PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE.....	9
1.2.1 L'exposition d'art en milieu scolaire : une pratique manifeste .....	10
1.2.2 L'exposition d'art en milieu scolaire : une pratique importante.....	12
1.2.3 L'exposition d'art en milieu scolaire : une pratique peu connue.....	16
1.2.4 La question générale de la recherche .....	19
1.2.5 L'objectif général de la recherche.....	19
1.3 LA PROBLÉMATIQUE SPÉCIFIQUE DE LA RECHERCHE.....	20
1.4 LA DIDACTIQUE DES ARTS PLASTIQUES .....	23
1.4.1 Les orientations du <i>Programme de formation de l'école québécoise.</i> <i>Éducation préscolaire. Enseignement primaire</i> .....	24
1.4.2 Le programme d'arts plastiques.....	27
1.4.2.1 Les compétences disciplinaires .....	27



1.4.2.2	La démarche de création .....	30
1.4.2.3	La démarche d'enseignement-apprentissage .....	31
1.4.2.4	Les savoirs essentiels.....	33
1.4.2.5	Le rôle de l'enseignant spécialisé en arts plastiques et le rôle de l'élève .....	35
1.4.3	Les approches pédagogiques .....	36
1.4.3.1	L'apprentissage coopératif.....	37
1.4.3.2	L'apprentissage par projet .....	39
1.5	LA QUESTION SPÉCIFIQUE ET L'OBJECTIF SPÉCIFIQUE DE LA RECHERCHE .....	42
1.5.1	La question spécifique de la recherche.....	43
1.5.2	L'objectif spécifique de la recherche .....	43
1.6	LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE.....	43
<b>CHAPITRE II - LE CADRE THÉORIQUE .....</b>		<b>45</b>
2.1	LES FONDEMENTS DU CONSTRUCTIVISME ET DU SOCIOCONSTRUCTIVISME EN ÉDUCATION.....	45
2.1.1	La perspective constructiviste en éducation .....	46
2.1.2	La perspective socioconstructiviste en éducation .....	50
2.1.3	Le modèle socioconstructiviste et interactif (SCI).....	52
2.2	LES THÉORIES RELATIVES À L'EXPOSITION.....	55
2.2.1	L'exposition en général .....	55
2.2.2	L'exposition en arts visuels .....	61
2.2.3	L'exposition d'art en milieu scolaire .....	63
2.2.4	Les théories du processus créateur et l'exposition.....	69
2.3	LA RECENSION DES ÉCRITS .....	74
2.3.1	La stratégie de la recension des écrits .....	74
2.3.2	La recension des écrits américains.....	76
2.3.3	La recension des écrits québécois .....	84

<b>CHAPITRE III - LA MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>89</b>
3.1 LA RECHERCHE QUALITATIVE.....	89
3.2 LA DÉMARCHE D'INVESTIGATION .....	93
3.2.1 L'étude de cas .....	93
3.2.2 Les caractéristiques de l'étude de cas .....	96
3.3 LES MODES D'INVESTIGATION .....	98
3.3.1 L'échantillonnage.....	98
3.3.2 Le milieu de recherche .....	102
3.3.3 Les techniques de collecte de données .....	103
3.3.3.1 L'entretien semi-structuré individuel .....	104
3.3.3.2 L'entretien de groupe centré .....	106
3.3.3.3 L'observation participante .....	107
3.3.4 Les considérations éthiques de la recherche.....	112
3.3.5 Le traitement et l'analyse des données.....	112
3.3.5.1 La réduction des données.....	115
3.3.5.2 La transformation des données.....	115
3.3.5.3 L'interprétation des données.....	116
3.4 LES CRITÈRES ET LES LIMITES MÉTHODOLOGIQUES.....	117
3.4.1 Les critères de crédibilité et de transférabilité.....	117
3.4.2 Les critères de fiabilité et de confirmation.....	119
3.4.3 Les limites méthodologiques de la recherche .....	120
 <b>CHAPITRE IV - L'ANALYSE DESCRIPTIVE DES PROFILS DE CAS INDIVIDUELS.....</b>	 <b>122</b>
4.1 LA DESCRIPTION DU PROFIL INDIVIDUEL DU CAS NO I.....	124
4.1.1 Le portrait de l'enseignante : cheminement professionnel et formation .....	124

4.1.2	Le contexte d'enseignement .....	125
4.1.3	L'expérience de l'enseignante quant à l'exposition d'art en milieu scolaire.....	126
4.1.4	Le point de vue de l'enseignante sur l'exposition d'art en milieu scolaire .....	129
4.1.5	La pratique de l'enseignante au regard de la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage réalisée dans le but de favoriser l'action de l'élève dans le travail de l'exposition.....	131
4.1.6	La réflexion de l'enseignante sur la situation favorisant l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire .....	137
4.2	LA DESCRIPTION DU PROFIL INDIVIDUEL DU CAS NO II.....	140
4.2.1	Le portrait de l'enseignante : cheminement professionnel et formation .....	140
4.2.2	Le contexte d'enseignement .....	141
4.2.3	L'expérience de l'enseignante quant à l'exposition d'art en milieu scolaire .....	142
4.2.4	Le point de vue de l'enseignante sur l'exposition d'art en milieu scolaire .....	145
4.2.5	La pratique de l'enseignante au regard de la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage réalisée dans le but de favoriser l'action de l'élève dans le travail de l'exposition .....	148
4.2.6	La réflexion de l'enseignante sur la situation favorisant l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire .....	152
4.3	La DESCRIPTION DU PROFIL INDIVIDUEL DU CAS NO III.....	155
4.3.1	Le portrait de l'enseignante : cheminement professionnel et formation .....	155
4.3.2	Le contexte d'enseignement .....	156

4.3.3	L'expérience de l'enseignante quant à l'exposition d'art en milieu scolaire .....	158
4.3.4	Le point de vue de l'enseignante sur l'exposition d'art en milieu scolaire .....	160
4.3.5	La pratique de l'enseignante au regard de la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage réalisée dans le but de favoriser l'action de l'élève dans le travail de l'exposition .....	162
4.3.6	La réflexion de l'enseignante sur la situation favorisant l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire .....	166
4.4	LA DESCRIPTION DU PROFIL INDIVIDUEL DU CAS NO IV .....	169
4.4.1	Le portrait de l'enseignante : cheminement professionnel et formation .....	169
4.4.2	Le contexte d'enseignement .....	170
4.4.3	L'expérience de l'enseignante quant à l'exposition d'art en milieu scolaire .....	171
4.4.4	Le point de vue de l'enseignante sur l'exposition d'art en milieu scolaire .....	173
4.4.5	La pratique de l'enseignante au regard de la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage réalisée dans le but de favoriser l'action de l'élève dans le travail de l'exposition .....	174
4.4.6	La réflexion de l'enseignante sur la situation favorisant l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire .....	178
4.5	LA DESCRIPTION DU PROFIL INDIVIDUEL DU CAS NO V .....	180
4.5.1	Le portrait de l'enseignante : cheminement professionnel et formation .....	180
4.5.2	Le contexte d'enseignement .....	181
4.5.3	L'expérience de l'enseignante quant à l'exposition d'art en milieu scolaire .....	182

4.5.4	Le point de vue de l'enseignante sur l'exposition d'art en milieu scolaire .....	186
4.5.5	La pratique de l'enseignante au regard de la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage réalisée dans le but de favoriser l'action de l'élève dans le travail de l'exposition .....	187
4.5.6	La réflexion de l'enseignante sur la situation favorisant l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire .....	190
<b>CHAPITRE V – L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....</b>		<b>193</b>
5.1	LES MODALITÉS DE PRATIQUE MISE EN APPLICATION PAR LES ENSEIGNANTES POUR FAVORISER L'ACTION DE L'ÉLÈVE DANS LE TRAVAIL DE L'EXPOSITION D'ART EN MILIEU SCOLAIRE.....	195
5.1.1	Les caractéristiques des pratiques : phase préactive .....	195
5.1.2	Les caractéristiques des pratiques : phase interactive .....	197
5.1.2.1	La préparation .....	198
5.1.2.2	La réalisation.....	201
5.1.2.3	L'intégration.....	203
5.1.2.4	Les activités reliées au travail de l'exposition .....	208
5.1.2.4.1	La mise en forme de l'exposition .....	208
5.1.2.4.2	La présentation de l'exposition au public .....	210
5.1.2.4.3	L'évaluation de l'exposition .....	214
5.1.3	Les caractéristiques des pratiques : phase postactive.....	215
5.1.3.1	Le rôle de l'enseignant.....	216
5.1.3.2	Les facteurs favorables à la participation active de l'élève dans le travail de l'exposition.....	217
5.1.3.3	Les contraintes d'ordre organisationnel .....	218
5.1.3.4	L'amélioration des pratiques de l'exposition.....	219
<b>CONCLUSION .....</b>		<b>222</b>
<b>RÉFÉRENCES .....</b>		<b>227</b>
<b>ANNEXES.....</b>		<b>237</b>

<b>ANNEXE 1 - LETTRE DE RECRUTEMENT .....</b>	<b>238</b>
<b>ANNEXE 2 - DEMANDE D'EXPÉRIMENTATION .....</b>	<b>240</b>
<b>ANNEXE 3 - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....</b>	<b>243</b>
<b>ANNEXE 4 - SCHÉMA DU PREMIER ENTRETIEN INDIVIDUEL.....</b>	<b>246</b>
<b>ANNEXE 5 - SCHÉMA DU DEUXIÈME ENTRETIEN INDIVIDUEL .....</b>	<b>251</b>
<b>ANNEXE 6 - SCHÉMA DU PREMIER ENTRETIEN DE GROUPE .....</b>	<b>256</b>
<b>ANNEXE 7 - SCHÉMA DU DEUXIÈME ENTRETIEN DE GROUPE.....</b>	<b>258</b>
<b>ANNEXE 8 - GRILLE D'OBSERVATION I.....</b>	<b>260</b>
<b>ANNEXE 9 - GRILLE D'OBSERVATION II.....</b>	<b>267</b>
<b>ANNEXE 10 - LETTRE DE VALIDATION DES PROFILS DE CAS.....</b>	<b>269</b>
<b>ANNEXE 11 - FORMULAIRE DE VALIDATION DES PROFILS DE CAS .....</b>	<b>272</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1	Schéma des compétences disciplinaires en arts plastiques au primaire .....	29
Tableau 1.2	Synthèse des caractéristiques de l'apprentissage coopératif en lien avec la discipline des arts plastiques.....	38
Tableau 1.3	Synthèse des caractéristiques de l'apprentissage par projet en lien avec la discipline des arts plastiques.....	41
Tableau 2.1	Schéma des étapes pour la réalisation de l'exposition en général .....	60
Tableau 2.2	Schéma des étapes pour la réalisation de l'exposition d'art en milieu scolaire .....	68
Tableau 3.1	Synthèse des étapes de la collecte des données.....	111

## LISTE DES ANNEXES

Annexe 1	Lettre de recrutement .....	238
Annexe 2	Demande d'expérimentation.....	240
Annexe 3	Formulaire de consentement.....	243
Annexe 4	Schéma du premier entretien individuel.....	246
Annexe 5	Schéma du deuxième entretien individuel.....	251
Annexe 6	Schéma du premier entretien de groupe .....	256
Annexe 7	Schéma du deuxième entretien de groupe .....	258
Annexe 8	Grille d'observation I .....	260
Annexe 9	Grille d'observation II .....	267
Annexe 10	Lettre de validation des profils de cas .....	269
Annexe 11	Formulaire de validation des profils de cas .....	272



*À Jocelyn*

## REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait pu être réalisée sans la collaboration de plusieurs personnes. Je remercie d'abord Madame Nancy Retallak-Lambert d'avoir accepté de diriger cette recherche. Je tiens à lui exprimer ma profonde gratitude de m'avoir fait bénéficier de ses vastes connaissances dans le domaine de l'enseignement des arts et de sa riche expérience de chercheuse. Son contact tout au long de cette recherche a été pour moi une source constante de stimulation. Je lui dois de m'avoir accompagnée dans ce projet avec rigueur, ouverture et confiance et ainsi d'avoir rendu possible la réalisation de cette thèse. Mes remerciements vont également aux deux membres du comité de devis de recherche, je remercie Monsieur Pierre Gosselin pour avoir soutenu ce projet avec une attention continue et pour ses judicieux commentaires à différentes étapes de la recherche. Je remercie également Madame Louise Poirier pour la qualité de ses commentaires critiques lors des premières versions du devis.

Je suis particulièrement reconnaissante envers les cinq enseignantes qui ont accepté de participer à cette recherche. Elles m'ont accordé leur confiance avec une très grande générosité en me permettant de les interviewer et de pénétrer dans leur classe afin de comprendre un aspect particulier de leur pratique.

Je tiens également à remercier Nicole Sorel, conseillère pédagogique à la Commission scolaire de Montréal pour ses généreux conseils et pour son aide dans le recrutement des participantes à l'étude.

Je suis extrêmement reconnaissante envers Suzanne Lemerise, professeure associée à l'Université du Québec à Montréal, et envers Moniques Richard et Mona Trudel, mes collègues à l'Université du Québec à Montréal. Nos rencontres, nos conversations, celles de nature pédagogique et artistique autant que les autres, ainsi que leurs encouragements m'ont été des plus précieux.

Je remercie chaleureusement Lise Robichaud, professeure à l'Université de Moncton, pour son amitié, ses conseils et les nombreux échanges épistolaires et par courriels sur le sujet de la recherche.

Mes remerciements s'adresse aussi à mes collègues Christine Faucher et Daniel Laflamme ainsi qu'à mes amies Pauline Blanchette, Manon Croteau,

Diana Marandola et Madeleine Marioano pour leur écoute, leur appui de toutes sortes et leur enthousiasme.

Plus près de moi, j'éprouve une reconnaissance toute spéciale envers Jocelyn Philibert pour son inspiration, son soutien continu, ses échanges d'idées, son humour au moment opportun et ses nombreux encouragements tout au long de la rédaction de cette thèse. Je le remercie très chaleureusement.

Enfin, je souhaite exprimer ma profonde gratitude envers feu mes parents, Mariette et Roland, pour m'avoir transmis des valeurs essentielles à la réussite dont la confiance et la persévérance. J'exprime également ma gratitude à tous les membres de ma famille et mes amis qui ont su quand l'occasion s'y prêtait s'intéresser à mon projet et m'encourager.

Pour la réalisation de cette thèse, j'ai reçu des subventions de recherche et des bourses. Je souhaite remercier l'Université du Québec à Montréal, la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal ainsi que l'Université du Québec de leur appui financier.

## INTRODUCTION

Dans le contexte de l'école québécoise, plusieurs chercheurs et praticiens s'entendent pour dire que l'exposition d'art, en milieu scolaire, fait partie du travail de l'enseignant spécialisé en arts plastiques (Dupont, 2003; Fraser, Lemerise, Richard et Sylvestre, 1996, 1997; Lambert, 1997; Richard et Lemerise, 2001). Des expositions sont réalisées dans différents milieux tels que la classe, l'atelier d'art, l'école, la communauté, les colloques de recherche ainsi que les congrès professionnels. Cependant, nous constatons que trop souvent l'exposition d'art en milieu scolaire est une composante didactique qui implique peu l'élève dans le processus de réalisation. Par tradition, elle est plutôt conçue et réalisée par le professeur d'art. De ce fait, on peut se demander si cette pratique pédagogique répond aux perspectives actuelles de l'éducation, dont les fondements reposent sur la construction des connaissances par le sujet apprenant.

Le changement de paradigme, préconisé dans un grand nombre de pays occidentaux, incite l'enseignant à mettre en application des méthodes, pédagogiques et didactiques, qui placent l'élève dans une situation d'action et d'autonomie face à ses apprentissages. En arts plastiques, ce dernier est donc invité à présenter ses processus et ses réalisations. C'est pourquoi l'enseignant est appelé à mettre en place, et à multiplier, des approches et des moyens pour soutenir l'élève dans le développement de ses apprentissages.

Face à ce grand changement du rôle de la pédagogie en éducation, pour permettre à l'élève de développer des connaissances, il nous paraît évident que les méthodes et les différentes stratégies employées, pour réaliser une exposition d'art en milieu scolaire, doivent être revisitées.

Ce rapport de recherche compte cinq chapitres. Le premier comprend les principales composantes de la problématique. Nous retrouvons le contexte, l'énoncé du problème général et l'énoncé du problème spécifique, la question et l'objectif spécifique, ainsi que la pertinence de la recherche.

Le deuxième chapitre regroupe le cadre théorique et la recension des écrits. Dans un premier temps, nous présentons les fondements du constructivisme et du socioconstructivisme en éducation. Ensuite, nous présentons les théories relatives à la conceptualisation de l'exposition. Enfin, nous examinons les écrits qui traitent spécifiquement de l'exposition d'art en milieu scolaire. Les différents points de vue, énoncés par les chercheurs, nous permettent de situer l'état de la recherche en rapport avec l'objet d'étude.

Dans le troisième chapitre, nous retrouvons les choix méthodologiques employés pour conduire l'étude. Nous présentons l'approche de la recherche, la démarche d'investigation de l'étude de cas multiples, les instruments de collecte des données, le milieu d'investigation, l'échantillon, le traitement et l'analyse des données, ainsi que les dimensions éthiques de la recherche.

Le quatrième et le cinquième chapitres présentent les résultats de la recherche. Dans le quatrième, nous retrouvons l'analyse descriptive de cinq profils de cas individuels. Dans le cinquième, nous mettons en relief les principales caractéristiques de l'ensemble des cas et nous présentons l'analyse interprétative des résultats.

Enfin, dans la conclusion, nous présentons un résumé de l'ensemble de la recherche, ainsi que les limites et les apports de l'étude. Nous proposons quelques perspectives de recherche.

## CHAPITRE I

### LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous développons la problématique de la recherche. Nous présentons tout d'abord le contexte dans lequel elle s'inscrit, puis nous nous intéressons aux pratiques des enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire concernant l'exposition d'art en milieu scolaire. Enfin, nous cherchons, plus spécifiquement, à comprendre les modalités de pratique de ces enseignants par rapport à l'action de l'élève dans le travail d'exposition.

#### 1.1 LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Cette recherche s'intéresse au domaine de l'enseignement des arts et à la discipline des arts plastiques. Elle se situe dans le contexte nord-américain et, plus spécifiquement québécois, de l'éducation primaire. Dans le *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire* (Gouvernement du Québec, 2001), les arts font partie des domaines d'apprentissage essentiels à la formation de l'élève. Le domaine des arts se compose de quatre disciplines artistiques : les arts plastiques, l'art dramatique, la danse et la musique. Au sein du milieu scolaire, ces différentes disciplines présentent des caractéristiques générales et communes, car elles « permettent à l'élève d'exprimer sa réalité et sa vision du monde et elles lui servent à communiquer ses images intérieures par la création et l'interprétation de

productions artistiques » (*Ibid.*, p. 190). Les arts témoignent également de l'histoire et de l'évolution des sociétés dans le monde.

Aussi, selon le programme de l'enseignement primaire, l'élève recevra une formation dans deux des quatre disciplines dont l'une des deux sera enseignée en continuité pendant les trois cycles de la scolarité. D'autre part, le temps d'enseignement des arts n'est pas prescrit, bien qu'il soit suggéré dans la grille-matière d'accorder une heure par semaine à chacune des deux disciplines, afin que l'élève puisse acquérir les connaissances essentielles au développement des compétences artistiques. De plus, le choix des deux disciplines qui seront enseignées reste sous la responsabilité des écoles ou des commissions scolaires. Nous notons également que l'enseignement des arts au primaire, selon les ressources éducatives disponibles dans les écoles, peut être dispensé par des enseignants généralistes, ou bien, par des enseignants spécialisés dans ce domaine.

En plus d'exercer des rôles différents dans le milieu scolaire, ces deux catégories d'enseignants se distinguent par la formation universitaire qu'ils ont complétée afin de transmettre les arts. Selon le document sur *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (Gouvernement du Québec, 2001), l'enseignant généraliste est un professionnel, formé pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire. Ce dernier aura reçu une formation, axée sur le développement de compétences pédagogiques, didactiques et disciplinaires, impliquant différents champs d'études issus des principaux domaines de formation : les langues, les mathématiques, les sciences et les technologies, l'univers social, les arts et le développement personnel. De cette manière, l'enseignant est préparé en vue d'intervenir auprès d'un groupe d'élèves, et ce, pour l'enseignement de plusieurs disciplines. De façon générale, au cours de sa

formation, il aura été sensibilisé aux arts par l'intermédiaire de quelques cours de didactique.

De son côté, l'enseignant spécialisé en arts est préparé de manière à pouvoir intervenir au préscolaire, primaire et secondaire. C'est un professionnel de l'enseignement des arts, généralement formé pour transmettre une discipline artistique spécifique. Cependant, dans certaines régions du Québec, il arrive que la formation universitaire comporte une deuxième discipline artistique, dans le but de répondre à des besoins spécifiques (*Ibid.*, p. 195). Toutefois, quel que soit le milieu de formation, l'enseignant spécialisé aura poursuivi des études, axées sur le développement de compétences disciplinaires, liées aux théories et aux pratiques artistiques. Par ailleurs, il aura développé des compétences pédagogiques et didactiques liées à l'enseignement artistique.

### **1.1.1 L'enseignant spécialisé en arts plastiques**

Au Québec, dans la réalité du milieu scolaire au primaire, lorsque l'enseignement des arts est dispensé par un enseignant spécialisé, celui-ci exerce des fonctions précises et particulières dans le cadre de l'école. Dans cette étude, nous nous intéressons principalement à l'enseignant spécialisé en arts plastiques au primaire. De ce fait, nous présentons brièvement son profil d'études, ainsi que quelques caractéristiques de ses fonctions.

Généralement, l'enseignant spécialisé en arts plastiques au primaire a suivi une formation universitaire correspondant à un programme de Baccalauréat en enseignement des arts visuels. Précisons que dans le cadre de la formation universitaire, le terme *arts visuels* se substitue à celui d'*arts plastiques*, qui est



retenu dans les programmes de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001, 2003). Dans un de ces programmes, on précise que l'appellation *arts plastiques* « provient d'Emmanuel Kant qui, au XVIII<sup>e</sup> siècle, a inscrit cette discipline dans la tradition philosophique en l'identifiant aux arts de la forme. Les philosophes qui traitent d'esthétique et les historiens de l'art continuent de se référer à cette discipline en utilisant cette appellation » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 399). D'autre part, en ce qui a trait à la formation universitaire, c'est l'appellation *arts visuels* qui est retenue. Celle-ci correspond davantage à celle employée dans la pratique professionnelle. Elle rend compte de la diversité des modes d'expression rattachés à cette discipline : peinture, dessin, sculpture, photographie, vidéographie, ainsi que tous les autres modes de production de formes et d'images qui échappent à ces catégories. « Il va sans dire que le programme [de formation universitaire] prépare néanmoins à l'enseignement des arts plastiques au préscolaire, au primaire et au secondaire » (Université du Québec à Montréal, 2002, p. 8).

Précisons, de plus, que la formation, axée sur le développement de compétences disciplinaires liées aux théories et aux pratiques artistiques en arts visuels, est également centrée sur le développement de compétences psychopédagogiques, didactiques et professionnelles, liées à l'enseignement des arts plastiques. Pour ces raisons, l'enseignant spécialisé est formé à pratiquer et à enseigner les arts visuels, car il possède une connaissance approfondie de sa discipline. Dans le cadre de l'école, on va jusqu'à le considérer comme « un artiste pratiquant dans l'art d'enseigner l'art » (Eisner, 1989, p. 6) et comme « un individu engagé dans un cheminement esthétique personnel, ce qui lui permettra de mieux transmettre sa matière à ses élèves » (*Ibid.*, p. 6).

Au primaire, les fonctions de l'enseignant spécialisé se présentent sous différentes formes. Tout d'abord, sa présence sera reconnue par le fait qu'il maîtrise bien les arts plastiques. On considère donc qu'il saura conduire les élèves dans des situations de réflexion et des expérimentations, qui seront liées à la multiplicité des propositions artistiques. Il saura également s'adapter aux réalités du milieu, en collaborant avec les autres enseignants dans des projets interdisciplinaires et collectifs. De plus, il s'impliquera dans les activités culturelles et sociales de l'école et, souvent pour ses pairs, il sera celui qui viendra mettre de la couleur dans l'école.

Sur le plan organisationnel, il sera appelé à travailler avec plusieurs groupes d'élèves, de différents cycles, et sera capable d'adapter ses interventions en fonction des groupes réguliers et des groupes d'adaptation scolaire. D'autre part, il devra composer avec le temps. En effet, une période d'enseignement hebdomadaire de soixante minutes est généralement accordée pour chaque groupe. Il faudra également qu'il s'approprie son lieu de travail, c'est-à-dire une classe atelier où l'espace, les surfaces de travail, la lumière et les lieux de rangements seront les plus adéquats possible pour la création artistique. De plus, il devra interagir avec l'ensemble des enseignants et des professionnels de l'école pour assurer le suivi des élèves.

Au regard du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001), au cours de son travail pédagogique, l'enseignant spécialisé en arts plastiques est appelé à transposer les contenus disciplinaires dans des situations d'enseignement et d'apprentissage. Il utilisera ainsi, des approches, des stratégies et des moyens diversifiés pour développer des propositions de création et soutenir l'élève dans une démarche de réalisation et de réflexion. Pour ce faire, il concevra, organisera et réunira les éléments nécessaires pour permettre à l'élève

de réaliser et d'apprécier des créations plastiques et médiatiques. De cette manière, il accompagnera l'élève dans une dynamique de questionnement, tout au long de son travail. De plus, cela permettra à l'enseignant de favoriser l'acquisition de connaissances sur le plan des techniques, des médiums, des outils, ainsi que des notions du langage plastique chez l'élève. Il sensibilisera également l'élève à des notions d'histoire de l'art passé et contemporain et l'initiera à la prise de conscience de ses découvertes et de son évolution. De cette façon, il l'amènera, non seulement à développer un regard critique face à ses créations et à celles d'autrui, mais aussi à prendre en considération l'environnement artistique, culturel et social du milieu. Pour atteindre cet objectif, l'enseignant spécialisé multipliera les rencontres avec l'art, par le biais de programmes d'éducation culturelle, telles que des visites dans les musées, les centres d'artistes et les galeries d'art et des rencontres avec des artistes professionnels.

Dans le contexte scolaire, l'enseignement des arts plastiques a quelque chose de spécifique, d'unique, de différent des autres disciplines, car il se manifeste par le *visuel* et permet d'acquérir des connaissances par le biais de créations concrètes et tangibles, qui suscitent le regard, celui de l'élève et celui des autres (Reyt, 2002). L'enseignant spécialisé en arts plastiques est ainsi sollicité et encouragé, étant donné les fonctions visuelles de sa discipline, à exposer les créations des élèves et à rendre visibles les arts plastiques dans l'école. De ce fait, l'exposition des travaux d'élèves va de pair avec l'enseignement des arts plastiques. Par conséquent, l'exposition d'art en milieu scolaire fait partie intégrante du travail de l'enseignant spécialisé.

## 1.2 LA PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

L'intérêt porté à l'exposition d'art en milieu scolaire s'appuie d'abord sur une expérience professionnelle. L'enseignement spécialisé en arts plastiques au primaire, pendant plus de quinze ans, nous a fait développer une connaissance expérientielle de l'exposition, car cette dernière a pris une place importante dans notre réalité professionnelle. Nous avons ainsi réalisé plusieurs expositions, dans le quotidien de l'enseignement et par le biais du travail de commissaire, à partir des années 1990 jusqu'à aujourd'hui. Par ailleurs, dans le cadre de charges de cours d'abord et ensuite comme professeure à la formation initiale des maîtres en enseignement des arts visuels, nous avons pu constater un manque de connaissances disponibles pour traiter cet aspect de l'enseignement dans notre discipline.

Nous signalons donc, dans un premier temps, que la notion d'exposition d'art en milieu scolaire n'est pas clairement définie dans les programmes ministériels. Puis, nous constaterons l'importance manifeste que prend l'exposition des réalisations d'élèves dans l'environnement de l'école québécoise. Ensuite, nous observerons les lacunes, relevées par plusieurs chercheurs et praticiens, en ce qui concerne l'exposition dans le cadre de l'enseignement des arts plastiques. Enfin, nous prendrons conscience du manque d'informations pratiques sur le sujet de l'exposition d'art en milieu scolaire dans le but d'examiner cet aspect de l'enseignement des arts plastiques.

Nous souhaitons souligner, avant de commencer, que nous retenons le terme « exposition d'art en milieu scolaire » pour désigner l'exposition de travaux d'élèves réalisés en arts plastiques dans le milieu scolaire. Cette appellation nous semble la plus pertinente pour désigner cet aspect de l'enseignement des arts

plastiques. Nous notons que, dans les programmes ministériels, cet aspect de l'enseignement n'est pas précisé, tandis que dans les écrits spécialisés, nous trouvons différents termes pour désigner ce type d'exposition. Dans les écrits en langue française nous retrouvons « l'exposition artistique des enfants » ou « exposition d'art enfantin », ou bien encore, « exposition scolaire ». Dans les textes en langue anglaise, nous rencontrons les termes suivants : *Student's Art Exhibitions*, *Children's Art Exhibitions*, *Pedagogical Exhibitions* ou *Educational Exhibitions*. Par ailleurs, considérant que l'exposition concerne plusieurs disciplines, le terme « exposition d'art en milieu scolaire » nous paraît le plus explicite pour désigner l'exposition des travaux d'élèves réalisés en arts plastiques, dans le contexte de l'école.

### 1.2.1 L'exposition d'art en milieu scolaire : une pratique manifeste

Tout d'abord, nous notons que la notion de l'exposition des travaux d'élèves n'est pas clairement précisée quand on parle d'enseignement des arts plastiques. Effectivement, dans les programmes ministériels nous ne trouvons aucun énoncé qui indique ce qu'elle comprend dans la pratique des enseignants spécialisés. De plus, l'exposition de travaux d'élèves n'est jamais mentionnée directement. Cependant, on lui accorde tout même de l'importance. En effet, en consultant les guides pédagogiques en arts plastiques, complémentaires au *Programme d'études en art* (Gouvernement du Québec, 1981), et le *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire* (Gouvernement du Québec, 2001), nous remarquons que le terme « exposition » est utilisé pour signaler l'exposition de reproductions d'œuvres d'art, d'objets culturels du patrimoine artistique, d'œuvres présentées par les artistes à l'école, ainsi que pour suggérer de visiter des expositions dans les musées et autres lieux culturels. Par

ailleurs, on accorde de l'importance à la démarche d'appréciation de l'œuvre d'art et des réalisations de l'élève. L'enseignant est donc appelé à amener l'élève à apprécier ses réalisations et celles de ses camarades. Ainsi, nous pouvons penser que dans ces programmes, l'exposition permet de soutenir, de façon sous-entendue, cette partie de la démarche d'enseignement et d'apprentissage.

Toutefois, bien que l'exposition d'art en milieu scolaire ne soit pas clairement définie en enseignement des arts plastiques et qu'elle ne soit pas non plus mentionnée directement dans les documents ministériels, selon notre connaissance, nous pouvons dire que l'exposition de travaux d'élèves en arts plastiques constitue une réalité manifeste dans le milieu scolaire, ainsi qu'à l'extérieur de celui-ci. En effet, nous savons que les enseignants spécialisés en arts plastiques font des expositions. Cette réalité est répandue dans le cadre scolaire. Ainsi, nous remarquons régulièrement des expositions, au sein de l'école, qui sont généralement localisées dans la classe, dans l'atelier d'art, dans les corridors, dans le hall d'entrée ou à la cafétéria. Puis, il y a celles qui ont lieu en périphérie de l'école, c'est-à-dire dans différents endroits communautaires ou culturels. De plus, nous pouvons également voir des expositions réalisées dans un contexte professionnel, lors de journées pédagogiques, de colloques ou de congrès. Précisons toutefois que dans cette recherche, nous traiterons plus spécifiquement des expositions situées à l'intérieur de l'école et non de celles qui ont lieu dans l'environnement immédiat de l'école ou faisant l'objet d'échanges professionnels, entre pairs, dans le cadre de colloques, de congrès ou d'autres événements et lieux inaccessibles aux élèves et aux parents.

### 1.2.2 L'exposition d'art en milieu scolaire : une pratique importante

De nos jours, l'exposition d'art en milieu scolaire a donc une place importante dans la pratique des enseignants spécialisés en arts plastiques. Ainsi, le *Programme d'études en art* des années 1980 (Gouvernement du Québec, 1981) et le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001), actuellement en vigueur, soulignent l'importance de mettre l'accent sur l'appréciation de l'art. D'une part, il s'agit, pour l'enseignant, d'amener l'élève à partager son expérience de création en présentant ses travaux. D'autre part, il s'agit de l'amener à commenter ceux de ses camarades, ainsi que des œuvres d'art, des objets du patrimoine artistique et des images médiatiques. Le Programme de formation actuel encourage également l'enseignant à enrichir la formation de l'élève « par une participation active à la vie artistique au sein même de l'établissement scolaire » (*Ibid.*, p. 190). Pour ces motifs, même si l'exposition des travaux d'élèves n'est pas mentionnée directement dans ces programmes, nous pouvons supposer qu'elle est implicite à l'appréciation de l'art et à la manifestation de la vie artistique dans l'école. De plus, la démarche de création proposée actuellement, dans le programme de formation en art, est basée sur le processus de création de l'artiste. Selon Anzieu (1981), le cheminement artistique est composé de différentes phases, dont celle de « produire l'œuvre au-dehors » (p. 95). Pour l'artiste en arts visuels, cette étape peut se traduire par la présentation de son travail, à un public, sous forme d'exposition. Par conséquent, nous pouvons dire que l'exposition joue un rôle important dans la réalisation de la démarche de création en arts visuels, ainsi qu'en enseignement des arts plastiques.

D'un point de vue historique, nous constatons qu'au Québec l'exposition de travaux d'élèves a toujours pris une place importante en enseignement des arts plastiques. Selon Richard et Lemerise (2001), l'exposition d'art en milieu scolaire

est importante, car elle « a joué un rôle de premier plan dans le développement de l'enseignement des arts au Québec » (p. 8). Dans les années 1960, les recommandations des rapports Parent (1964) et Rioux (1968) préconisaient l'importance d'afficher les travaux des élèves, de décorer les murs de l'école et de réaliser des expositions, ceci afin « que l'art exerce une influence formatrice dans l'éducation de l'enfant » (Rapport Parent, 1964, vol. 3, p. 97). Dans les années 1970, les auteurs Beaupré (1972) et Duquesne-Brière (1976, 1977), tous les deux coordonnateurs en enseignement des arts plastiques à la Commission des écoles catholiques de Montréal, recommandaient également, dans leurs écrits, de faire des expositions en arts plastiques. Par ailleurs, l'auteure Duquesne-Brière (1977), mentionne que l'exposition est importante pour plusieurs raisons : 1) la valorisation du travail des élèves; 2) la mise à distance qui permet de mieux voir le travail et de comprendre l'effet de la composition ou d'autres éléments de contenu; 3) la prise de conscience de la diversité d'expression de chacun; 4) la transformation de l'environnement; 5) l'information pour les parents. Cette auteure (Duquesne-Brière, 1976) mentionne également l'importance de préciser les objectifs pédagogiques de l'exposition, afin de mettre en relief certains aspects de l'éducation artistique, par exemple les aspects notionnels, techniques, perceptifs, sociaux ou créatifs des travaux d'élèves.

Par ailleurs, divers témoignages et événements plus récents viennent souligner l'importance que prend toujours l'exposition d'art en milieu scolaire dans les pratiques. Ainsi, au cours d'un forum organisé en 1996, dans le cadre du congrès annuel de l'Association québécoise des éducatrices et des éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQÉSAP), quatorze enseignants ont présenté, à ce sujet, leur point de vue basé sur leur expérience de l'exposition. Les témoignages mettent donc l'accent sur la priorité d'exposer les travaux d'élèves pour des raisons d'ordre promotionnel, pédagogique et social. Ainsi, les enseignants appuient le



fait qu'il est essentiel de promouvoir leur discipline, afin qu'elle soit mieux comprise par les autres enseignants, les professionnels de l'école et les parents. Ils mentionnent également que c'est une source de motivation pour eux, car l'exposition encourage les échanges entre pairs sur le plan de la pédagogie artistique. Ils ajoutent également que l'exposition développe l'estime de soi chez l'élève et contribue à susciter la communication entre eux (Fraser *et al.*, 1996).

De plus, des échanges entre pairs témoignent toujours de ce fait. Danielle Fraser, enseignante en arts plastiques, depuis plusieurs années, soutient que :

Les enseignants spécialisés en arts plastiques exposent les travaux de leurs élèves. Par exemple, dans notre école, les travaux des jeunes sont exposés périodiquement. Il y a continuellement des expositions. Les élèves sont fiers de leurs travaux qui sont exposés, c'est une source de motivation pour eux. De plus, l'exposition leur permet de prendre du recul et de réfléchir face à leur propre travail, d'observer celui des autres et d'échanger entre eux et avec les enseignants au sujet des réalisations exposées <sup>1</sup>.

Depuis 1997, à Montréal, une trentaine d'enseignants spécialisés en arts plastiques du primaire et du secondaire participent tous les ans au volet « Exposition » du *Programme de soutien à l'école montréalaise*, section *Accès aux ressources culturelles*. Ce programme a été mis en œuvre par le ministère de l'Éducation du Québec, en collaboration avec le ministère de la Culture et des Communications, dans le but de créer des partenariats entre l'école et le milieu culturel, car ils sont tous les deux considérés comme essentiels à l'éducation. Dans ce volet, des travaux d'élèves, réalisés en arts plastiques, sont exposés dans divers milieux culturels situés en périphérie de l'école. Dans le même ordre d'idées, en 2002,

---

<sup>1</sup> Entrevue personnelle avec Danielle Fraser, enseignante spécialisée en arts plastiques à l'école Marguerite-De Lajemmerais, Commission scolaire de Montréal, le 26 janvier 2003, mise à jour le 18 octobre 2006.

l'événement *Corps + machine* rendait également compte de l'importance de l'exposition dans la pratique des enseignants spécialisés en arts plastiques. Ce projet organisé dans le cadre de l'événement annuel de l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal, en collaboration avec le Centre Turbine, le *Programme de soutien à l'école montréalaise* et la Commission scolaire de Montréal, présentait, dans différents lieux culturels, trente projets pédagogiques et artistiques provenant de différentes régions du Québec. Ainsi, dans un article portant plus spécifiquement sur le volet « Exposition » du *Programme de soutien à l'école montréalaise* (Lemerise, 2000), trois enseignantes témoignent de leur intérêt pour l'exposition. Elles « y voient une occasion de renouveler leur enseignement et de s'interroger sur des façons nouvelles de faire comprendre l'art contemporain » (*Ibid.*, p. 22). Elles soulignent également que ce volet contribue à développer l'estime de soi, le sentiment d'appartenance au groupe, ainsi que l'esprit critique chez les élèves.

Selon Lambert (1997), l'exposition fait partie de la pratique professionnelle en enseignement des arts plastiques et témoigne d'un engagement face à la discipline :

Exhibitions, however, are part of our professional landscape. They offer opportunities to show case works, give concrete evidence that art education as outlined by our ancestors, and handed down to us in discourse and practice, is being carried forward with engagement and grace (p. 4).

Finalement, aux États-Unis, une étude récente effectuée auprès d'enseignants spécialisés en arts, au niveau secondaire, montre que plus de la moitié d'entre eux considèrent l'exposition comme étant une source de motivation importante pour amener les élèves à s'impliquer dans la réalisation d'un projet artistique (Burton, 2001, 2006).

Par conséquent, nous pouvons donc conclure que l'exposition d'art en milieu scolaire est manifestement importante dans la pratique des enseignants spécialisés en arts plastiques, et ce, tant hier qu'aujourd'hui et tant ici comme ailleurs.

### **1.2.3 L'exposition d'art en milieu scolaire : une pratique peu connue**

Bien que l'exposition d'art en milieu scolaire soit manifeste et qu'elle prenne une place importante en enseignement des arts plastiques, plusieurs éléments nous portent à croire que l'exposition d'art à l'école demeure une pratique peu questionnée et peu connue, comparativement à la place et à l'importance que nous lui accordons. En effet, de nombreux auteurs et professionnels, d'ici et d'ailleurs, confirment cet état de fait et s'entendent pour dire qu'elle reste un aspect fort négligé de cette discipline (Eisner, Bass, Hanson, Cotner et Yacoe, 1997; Monière, *dans* Faucher 2004; Richard et Lemerise, 2001; Zuk et Dalton, 2001). Actuellement, les programmes de formation invitent les enseignants à s'appuyer sur une démarche d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que sur une démarche de création pour faire cheminer l'élève dans ses apprentissages. Cependant, le travail concernant l'exposition n'est pas abordé dans ces programmes. Cela pourrait expliquer le manque de lignes directrices, de méthodes ou de stratégies spécifiques, qui permettraient à l'enseignant de réfléchir sur la question et de traiter cet aspect de la discipline. Chacun semble réaliser des expositions à sa manière, comme « allant de soi » et de façon plutôt intuitive. À cause de ce manque de conceptualisation, les approches, les méthodes ou les stratégies employées, qui sous-tendent la réalisation de l'exposition et le choix des travaux exposés, demeurent peu connues. Plus précisément, la place attribuée à l'élève, dans le travail lié à l'exposition d'art en milieu scolaire, reste particulièrement méconnue.

Selon les observations de Suzanne Blouin<sup>2</sup>, superviseure de stage à la formation initiale des maîtres en enseignement des arts visuels et médiatiques à l'Université du Québec à Montréal, cet aspect de l'enseignement des arts plastiques semble problématique :

Trop souvent, les expositions sont présentées de façon réursive, les démarches qui ont conduit aux réalisations sont absentes. J'ai souvent l'impression que les enseignants s'investissent trop dans le processus de réalisation de l'élève. Celui-ci devient un exécutant. De plus, l'exposition d'art à l'école ne se renouvelle pas, il n'y a pas tellement de différence entre les expositions des années quatre-vingt et celles d'aujourd'hui, malgré le changement de génération des enseignants.

D'autre part, Nicole Sorel<sup>3</sup>, conseillère pédagogique en arts à la Commission scolaire de Montréal depuis plusieurs années, considère que l'exposition d'art en milieu scolaire comporte plusieurs aspects méconnus, car :

Dans notre façon de faire des expositions en arts plastiques, il n'y a rien qui nous indique ce qui appartient à l'élève dans le travail de l'exposition. On a plutôt l'impression que c'est l'enseignant qui se met en valeur avec les réalisations qu'il fait faire aux élèves. Nous avons peu d'informations sur ce sujet. Pour en savoir plus, il faut parler avec les enseignants.

Sur le plan théorique, Richard et Lemerise (2001) abondent dans le même sens :

[L'exposition est] un aspect très négligé dans les publications spécialisées. De plus, [...] les expositions ne révèlent pas toujours les considérations pédagogiques, artistiques et ludiques qui les sous-

---

<sup>2</sup> Entrevue personnelle avec Suzanne Blouin, superviseure de stage à l'École des arts visuels et médiatiques à l'Université du Québec à Montréal, le 26 novembre 2003, mise à jour le 18 octobre 2006.

<sup>3</sup> Entrevue personnelle avec Nicole Sorel, conseillère pédagogique en arts à la Commission scolaire de Montréal, le 28 janvier 2004, mise à jour le 20 octobre 2006.

tendent. Ces dernières sont cependant essentielles pour amorcer une réflexion critique sur cette partie de notre engagement professionnel (p. 8).

D'autre part, les Américains Raymond et Bergman (2001, p. 40) affirment que les expositions consistent souvent à montrer les meilleurs travaux, sans révéler les circonstances dans lesquelles ils ont été effectués. Eisner *et al.* (1997, p. 1), au cours d'une étude réalisée aux États-Unis, en collaboration avec une équipe d'enseignants en arts, considèrent que trop souvent les expositions d'art en milieu scolaire ne reflètent pas ce que les élèves ont appris et, par conséquent, elles perpétueraient une vision réductrice de l'enseignement des arts, plutôt que d'aider à sa compréhension. Enfin, Lambert (1997), dans un article intitulé *Exhibits, Exhibitions & Exhibitionism*, va dans le même sens et considère que l'exposition est un excellent moyen pour faire comprendre l'art. Cependant, celle-ci servirait trop souvent le monde de l'adulte, au détriment de celui de l'enfant, en se transformant en événement spectaculaire.

En conclusion, nous remarquons un manque évident de connaissance en ce qui a trait à l'exposition des travaux d'élèves, en enseignement des arts plastiques, au Québec. Hormis les constatations des professionnels du milieu de l'enseignement des arts et les observations relevées dans les écrits scientifiques, nous possédons peu d'indices théoriques et peu d'informations pratiques à ce sujet. Par conséquent, nous constatons un manque de connaissance du travail inhérent à l'exposition d'art en milieu scolaire dans la pratique des enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire. Cela nous amène à nous interroger sur les points suivants : Quelles sont les croyances et les points de vue des enseignants spécialisés en arts plastiques au sujet de l'exposition d'art en milieu scolaire ? Quelles sont les méthodes et les stratégies pédagogiques qui sous-tendent le travail rattaché à l'exposition d'art à l'école ? Comment les enseignants font-ils

pour relier l'exposition, à la démarche d'enseignement et d'apprentissage, dans le contexte actuel de l'enseignement des arts plastiques? Quelle est la place prise par l'enseignant et celle de l'élève dans ce travail? Existe-t-il une participation signifiante des élèves dans le travail de l'exposition?

À la suite de ces interrogations, il nous apparaît opportun d'améliorer la discipline de l'enseignement des arts plastiques, par une meilleure compréhension des pratiques d'enseignants, relativement à l'exposition d'art dans le contexte scolaire. Nous nous posons donc la question générale, mentionnée ci-dessous, dans le but de définir l'objectif général de la recherche.

#### **1.2.4 La question générale de la recherche**

Quelles seraient les modalités de pratique qui permettraient d'enrichir l'exposition d'art en milieu scolaire, et donc de soutenir la tâche des enseignants spécialisés en arts plastiques dans l'accomplissement de ce travail?

#### **1.2.5 L'objectif général de la recherche**

Observer et décrire les modalités de pratique qui permettraient d'enrichir l'exposition d'art en milieu scolaire, et donc de soutenir la tâche des enseignants spécialisés dans le contexte de l'enseignement des arts plastiques au primaire.

### 1.3 LA PROBLÉMATIQUE SPÉCIFIQUE DE LA RECHERCHE

Dans la perspective de la réforme de l'éducation et du renouveau pédagogique, nous observons un écart entre les pratiques des enseignants en arts plastiques, et ce, particulièrement par rapport à l'exposition d'art, et les orientations pédagogiques proposées. En effet, les réformes éducatives, réalisées dans un grand nombre de pays occidentaux, préconisent un changement de paradigme. Ces changements remettent en question le paradigme de l'enseignement, pour présenter celui de l'apprentissage (Altet, 1997; Langevin et Bruneau, 2000). Dans cette perspective de changement, le modèle d'enseignement repose sur une pédagogie centrée sur le savoir de l'enseignant et sur la transmission des contenus à enseigner. Ainsi, l'enseignant structure et transmet les connaissances nécessaires au développement, chez l'élève, des apprentissages qui se mesurent en terme de résultats. Dans ce modèle, selon Altet (1997), « l'enseignement correspondrait [...] à une transmission de savoirs et l'apprentissage à une acquisition de ces savoirs constitués » (p. 7). D'autre part, le modèle d'apprentissage repose sur une pédagogie centrée sur l'élève et sur sa façon d'apprendre. Ce modèle met l'accent sur l'initiative et la responsabilité de l'apprenant face au développement de ses apprentissages. Ainsi, le rôle de l'enseignant ne sera plus de transmettre des connaissances, mais de créer des moyens et des situations d'apprentissage, pour que l'élève puisse s'approprier son propre processus. Celui-ci est placé en situation d'action pour apprendre. Il structure et construit ses connaissances en réalisant des tâches signifiantes. Dans ce modèle, l'accent est surtout mis sur la démarche suivie par l'élève pour faire des apprentissages (Altet, 1997).

Face à ces changements, François Monière,<sup>4</sup> conseiller pédagogique en arts à la Commission scolaire au Cœur-des-Vallées et président de l'Association québécoise des éducatrices et des éducateurs en arts plastiques du Québec (AQÉSAP), pendant plusieurs années, mentionne que :

Notre façon de faire des expositions, comme nous l'avons fait jusqu'à maintenant, n'est plus signifiante face aux besoins actuels de l'enseignement des arts plastiques. L'exposition a trop longtemps servi à faire reconnaître notre discipline dans le système scolaire et, avec le temps, en montrant les meilleurs travaux, nous avons fait la promotion du talent plutôt que de l'apprentissage. Les arts sont un domaine d'apprentissage. Maintenant, dans le contexte actuel de l'éducation, l'exposition doit être vue comme un moyen d'apprentissage en arts plastiques.

Cette affirmation est soutenue par Nicole Sorel<sup>5</sup>, conseillère pédagogique en arts à la Commission scolaire de Montréal. Selon elle, dans un contexte de changement de paradigme en éducation, où l'accent est mis sur l'autonomie et la responsabilisation de l'élève face à ses apprentissages, il faut réfléchir sur notre pratique se rapportant à l'exposition d'art et celle-ci « devrait être plus didactique et davantage centrée sur la démarche d'apprentissage de l'élève ».

Par ailleurs, Burton (2004), dans une étude effectuée aux États-Unis auprès de 1 000 enseignants spécialisés en arts au secondaire révèle que plus de 80 % d'entre eux affirment qu'ils n'impliquent pas les élèves directement dans la réalisation de l'exposition. Bien qu'ils croient que l'exposition est une source de motivation pour les élèves, ils font tout le travail eux-mêmes. Cette pratique va à

---

<sup>4</sup> Propos recueillis lors d'une communication présentée à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal, le 3 mars 2004.

<sup>5</sup> Entrevue personnelle avec Nicole Sorel, conseillère pédagogique en arts à la Commission scolaire de Montréal, le 28 janvier 2004, mise à jour le 20 octobre 2006.



l'encontre des orientations pédagogiques centrées sur le modèle de l'apprentissage en éducation. Ainsi, l'enseignant doit pouvoir soutenir l'élève sans faire le travail à sa place. Selon ce chercheur, l'élève ne bénéficierait pas pleinement de l'exposition s'il n'a pas participé activement à son organisation. Burton mentionne que lorsque les travaux sont exposés sur les murs de l'école, sans que l'élève eût participé à planifier, décider ou collaborer avec l'enseignant, celui-ci n'a pas acquis les apprentissages essentiels à la compréhension artistique et pratique de cet exercice.

Au Québec, les fondements du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001, 2003) sont basés sur une conception de l'apprentissage issue des courants de pensée constructiviste et socioconstructiviste en éducation. Dans cette perspective, l'élève est le premier responsable de ses apprentissages, car il apprend dans l'action, en structurant et en construisant ses connaissances. Ce nouveau rôle attribué à l'élève modifie nécessairement celui de l'enseignant, car la responsabilité de l'apprentissage est partagée entre les deux. L'enseignant devient guide ou médiateur et accompagne l'élève, qui participe activement à diverses formes d'apprentissages, ainsi qu'au développement de ses compétences, par l'intermédiaire de différents moyens : résolution de problèmes, présentation d'activités par le spectacle ou l'exposition (Langevin et Bruneau, 2000). Dans cet environnement, ce que l'on appelle une *compétence* :

Permet de faire face régulièrement et adéquatement à une famille de tâches et de situations faisant appel à des notions, des connaissances, des informations, des procédures, des méthodes, des techniques ou à d'autres compétences (*sic*), plus spécifiques [de l'élève] (Perrenoud, dans Langevin et Bruneau, 2000, p. 27).

De cette manière, celui-ci sera placé dans des situations d'apprentissage signifiantes où l'accent sera mis sur le processus plutôt que sur le résultat. D'où

l'importance de questionner le travail inhérent à l'exposition d'art en milieu scolaire, qui mettrait uniquement l'accent sur la présentation des résultats.

C'est donc dans une perspective appuyant le développement de compétences et une démarche d'enseignement-apprentissage signifiante, qui implique l'élève et l'enseignant dans leur rôle respectif, que le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire pourrait être compris et mis à jour, au regard des orientations actuelles de l'enseignement des arts plastiques. À cet effet, il nous semble important de présenter les principaux éléments constituant la didactique des arts plastiques, au regard du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001), puisque ce sont ces éléments qui serviront de toile de fond pour explorer l'objet de la recherche. Cependant, il importe de mentionner que ce positionnement didactique, s'appuyant sur le programme ministériel, laisse place à l'exploration d'autres démarches pédagogiques et didactiques qui seraient pratiquées par les enseignants en exercice.

#### 1.4 LA DIDACTIQUE DES ARTS PLASTIQUES

Selon Legendre (2005), le sens général de la didactique est défini comme une discipline éducationnelle, dont l'objet est la synthèse des composantes et des relations entre un savoir, un enseignant et un apprenant, dans une situation d'enseignement-apprentissage. De façon plus spécifique la didactique « s'intéresse à la planification de l'enseignement-apprentissage d'une discipline particulière, d'habiletés particulières, de moyens particuliers à l'intention d'élèves particuliers » (Legendre, 2005, p. 416). Du point de vue de Reyt (2002), dans une définition plus courante, le terme didactique « renvoie à l'utilisation de techniques et de méthodes propres à chaque discipline, techniques différentes selon les

matières, puisqu'ancrées sur les contenus » (p. 5). Ainsi, l'auteur souligne qu'il est nécessaire d'identifier clairement la discipline, tant dans ses caractéristiques et ses finalités que dans ces contenus. En effet, ce sont ces éléments, en relation aux programmes et aux finalités éducatives, qui seront choisis par l'enseignant et proposés aux élèves afin de permettre le développement des compétences chez ces derniers (Ardouin, 1997).

Dans ce contexte, nous situons, dans un premier temps, les orientations pédagogiques du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001). Puis, nous présentons les principales composantes et les éléments plus spécifiques constituant le programme d'arts plastiques. Ensuite, nous situons les étapes de la démarche d'enseignement-apprentissage élaborée pour l'enseignement primaire et nous déterminons le rôle de l'enseignant et celui de l'élève, tels qu'ils apparaissent dans le cadre de ces programmes. Enfin, nous présentons quelques approches pédagogiques mises en avant par le *Programme de formation de l'école québécoise* (*Ibid.*, 2001), car celles-ci nous semblent les plus pertinentes pour soutenir la démarche d'enseignement-apprentissage en arts plastiques.

#### **1.4.1 Les orientations du *Programme de formation de l'école québécoise*. *Éducation préscolaire. Enseignement primaire***

Les principaux aspects du *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) visent une formation globale et diversifiée favorisant le succès de tous. La mission de l'école est donc d'instruire, de socialiser et de qualifier tous les jeunes. Les principales caractéristiques de ce programme sont l'importance accordée au développement de compétences, tant disciplinaires que transversales, et à la démarche d'apprentissage. En effet, dans ce programme, la notion de compétence

est définie comme un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources ». D'autre part, l'apprentissage est défini « comme un processus actif et continu de construction des savoirs » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 4). Le programme de formation préconise donc une conception de l'apprentissage issue des courants de pensée constructiviste et socioconstructiviste en éducation. Dans cette perspective, l'élève joue un rôle actif dans le développement de ses apprentissages, car il construit lui-même ses connaissances, dans l'action, seul ou en groupe. Ce rôle attribué à l'élève modifie nécessairement celui de l'enseignant. Effectivement, ce dernier est appelé à proposer des situations d'apprentissage significatives favorisant le développement de compétences et permettant le transfert des apprentissages dans différents contextes de la vie courante. Les situations proposées par l'enseignant doivent tenir compte des principales composantes du programme de formation, c'est-à-dire les grandes problématiques issues des domaines généraux de formation, des compétences transversales, des compétences disciplinaires et de l'interdisciplinarité. De plus, tous ces éléments « doivent être pris en compte d'une manière synergique et interactive et constituer un tout unifié au sein d'une situation d'apprentissage » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 8). Cette consigne permet d'assurer une cohérence entre les disciplines et le développement intégral de l'élève.

Concernant les composantes du programme, celles-ci regroupent les domaines généraux de formation, les compétences disciplinaires et les compétences transversales.

Les domaines généraux de formation sont constitués de grandes problématiques reliées à divers domaines de connaissances et touchant des dimensions variées de la vie contemporaine. Ils permettent à l'enseignant de mettre en place des

situations d'apprentissage significatives et aux élèves de faire des apprentissages faisant appel à différents aspects de leur environnement personnel, culturel et social. Tel qu'énoncé dans le programme de formation, ces domaines sont les suivants : santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias ainsi que vivre ensemble et citoyenneté. À ces domaines généraux de formation sont associés une intention éducative générale et des axes de développement précisant les comportements, les valeurs et les compétences que les élèves doivent développer dans le cheminement de leur apprentissage. Les domaines généraux de formation sont pris en considération dans chacun des domaines de formation. En arts plastiques, ils permettent de situer les propositions de création dans des problématiques plus ouvertes, traitant de thèmes universels, sociaux ou personnels.

Les compétences disciplinaires sont reliées aux domaines d'études jugés essentiels au développement global de l'élève. Il s'agit du domaine des langues, du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie, du domaine de l'univers social, du domaine des arts et du domaine du développement personnel.

Enfin, les compétences transversales sont plus générales et se regroupent en quatre ordres. Nous retrouvons les compétences d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social, et communicationnel. D'autre part, elles se développent dans chacune des disciplines présentées dans le contexte scolaire et aident l'élève à transférer ses apprentissages dans ces différentes disciplines. Dans le programme, les compétences disciplinaires et transversales sont présentées de façon uniformisée. En effet, chacune d'entre elles comprend un ensemble, classé en quatre rubriques. Il s'agit du sens de la compétence, de ses composantes, des critères d'évaluation et de l'évolution de la compétence ou des attentes de fin de cycle. De ces principales composantes, nous retenons que l'enseignant spécialisé

en arts est maintenant convié à faire interagir chacun de ces éléments dans des situations d'apprentissage signifiantes afin de favoriser le développement de compétences chez l'élève.

#### **1.4.2 Le programme d'arts plastiques**

À l'école, la formation en arts plastiques est conçue comme un mode de connaissance permettant à l'élève de construire, de comprendre et d'être capable de communiquer sa vision et son rapport au monde. Elle vise, de façon plus spécifique, à éduquer l'élève sur le plan visuel, à développer son potentiel créateur et ses habiletés à s'exprimer, à symboliser et à communiquer par le biais de l'image, et ce, de façon continue tout au long du primaire. Les apprentissages en arts plastiques se réaliseront par la création et l'appréciation de l'image et de l'objet d'art. L'enseignant, par le biais des arts plastiques, amènera l'élève à vivre des expériences multiples sur le plan affectif, cognitif, psychomoteur, social et esthétique. Dans le contexte du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001), en arts plastiques, l'élève sera conduit à développer des compétences disciplinaires, à s'approprier une démarche de création et des savoirs essentiels, à exploiter des propositions variées et à exercer son esprit critique et son sens esthétique face à ses réalisations, à celles de ses camarades et aux œuvres d'art.

##### **1.4.2.1 Les compétences disciplinaires**

La formation en arts plastiques implique le développement de trois compétences complémentaires et interdépendantes qui se développeront du début du primaire à

la fin du secondaire. Il s'agit de guider l'élève à : « Réaliser des créations plastiques personnelles; Réaliser des créations plastiques médiatiques; Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 210). Retenons que les deux premières compétences « sont prépondérantes dans les apprentissages à réaliser », alors que la troisième « s'inscrit dans la continuité des deux premières », car :

La place à lui accorder progressera au fil des cycles, à mesure que se consolideront les apprentissages relatifs aux autres compétences de la discipline et en concordance avec le développement socioaffectif et intellectuel de l'élève (*Ibid.*, p. 211).

Nous signalons que nous retrouvons dans le programme d'arts plastiques les éléments constituant chacune des compétences, soit le sens qui lui est attribué, les composantes, les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire.* (2001), p. 212 - 218.

Tableau 1.1

## Schéma des compétences disciplinaires en arts plastiques au primaire

<p><b>Compétence 1</b></p> <p>Réaliser des créations plastiques personnelles</p>	<p>Touche l'apprentissage des savoirs essentiels;</p> <p>Implique un processus d'acquisition du langage, des règles, des principes et des outils propres aux arts plastiques.</p>
<p><b>Compétence 2</b></p> <p>Réaliser des créations plastiques médiatiques</p>	<p>Touche l'apprentissage des savoirs essentiels;</p> <p>Implique un processus d'acquisition du langage, des règles, des principes et des outils propres aux arts plastiques.</p>
<p><b>Compétence 3</b></p> <p>Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades.</p>	<p>Touche le développement de l'esprit critique et du sens esthétique;</p> <p>Implique un processus d'acquisition du langage plastique;</p> <p>Implique un processus d'appréciation esthétique et de communication.</p>



#### 1.4.2.2 *La démarche de création*

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001), la démarche de création proposée, dans le domaine des arts, se base sur le processus de création artistique et est similaire pour chacune des disciplines. Cette démarche est principalement inspirée du modèle de la dynamique de création, développé par Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy (1998). En arts plastiques, l'enseignant met en place les conditions nécessaires pour faire en sorte que l'élève puisse s'approprier cette démarche, pour réaliser des créations plastiques. Au primaire, la démarche de création comporte trois étapes : l'inspiration, l'élaboration et la mise en perspective. La première étape représente le moment où l'élève est mis en situation d'exploiter des idées inspirées par une proposition de création. À ce moment, il recherche et regroupe ses idées et fait des choix. Par la suite, il est placé en situation pour les élaborer et les concrétiser. À ce moment, il expérimente des gestes et d'autres catégories de savoirs propres à la discipline. En somme, il teste, adapte et organise ces éléments, dans le but de leur faire prendre forme, puis les ajuste et les met en perspective, afin de compléter et d'achever sa création. Cette démarche n'est pas linéaire, car elle combine l'idée de succession et d'interaction en permettant de faire des allers et des retours dans les expérimentations et les choix, pour chaque temps d'une situation d'apprentissage. De plus, bien que ce ne soit pas explicité dans la démarche de création présentée dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001), nous croyons que l'étape de la mise en perspective sous-entend, dans sa continuité, la présentation du travail, au regard des autres, au moyen de l'exposition.

#### 1.4.2.3 *La démarche d'enseignement-apprentissage*

En arts plastiques, la démarche de création s'incarne dans différentes situations d'apprentissage qui favorisent le développement de l'autonomie et du pouvoir créateur chez l'élève.

Une situation d'apprentissage en arts plastiques comprend le développement des compétences « réaliser » et « apprécier », qui sont complémentaires et interdépendantes, ainsi que la planification de critères d'évaluation. Elle implique également le développement de compétences transversales et prend en compte un domaine général de formation.

La situation est structurée, mise en application par l'enseignant et, de plus, réalisée par le biais d'une démarche qui comporte trois étapes (Altet, 2002; Lenoir 2006). Il s'agit des phases préactive, interactive et postactive de la démarche d'enseignement-apprentissage.

En premier lieu, dans la phase préactive, l'enseignant anticipe et planifie les principaux éléments de la situation. Par exemple, en arts plastiques, il identifie une proposition de création, justifie ses choix et structure les éléments nécessaires à l'application de la situation en classe.

En deuxième lieu, dans la phase interactive, l'enseignant coordonne la mise en œuvre de la situation auprès d'un groupe d'élèves. Cette étape comprend trois temps : la préparation, la réalisation et l'intégration des apprentissages, tels que détaillés ci-dessous.

### La préparation

Dans le premier temps, l'enseignant se place en situation afin de soutenir l'élève dans la recherche d'idées liées à une proposition de création. Cette recherche peut prendre différentes formes. À cette étape, il s'agit d'introduire des éléments déclencheurs qui serviront d'inspiration en vue d'élaborer et de développer une idée, un thème de travail ou un projet. Il peut s'agir de rechercher de la documentation; on invite alors les élèves à apporter des objets, des livres, des photographies, etc. On peut également faire appel aux connaissances antérieures des élèves, en les questionnant sur un sujet général. Puis, sous la forme d'un tableau ou d'une carte conceptuelle, on classe et regroupe les éléments mentionnés par les élèves, afin que chacun puisse faire des choix plus spécifiques. On peut aussi s'inspirer de reproductions d'œuvres d'art ou d'objets du patrimoine artistique, visionner une vidéo, écouter une pièce musicale, faire une visite au musée, etc. Mais, avant tout, l'élève doit développer des idées personnelles, originales, qui prendront forme dans l'exploration de la matière en arts plastiques. Cette première étape est essentielle, puisqu'elle détermine, en grande partie, la motivation et le degré de créativité qui se développera tout au long du processus de création.

### La réalisation

Dans un deuxième temps, l'enseignant guide l'élève dans l'exploration et la structuration de la matière. Ce dernier exploite les idées, inspirées de la proposition, et chemine vers la réalisation d'une création personnelle. À ce stade, l'élève organise des éléments du langage plastique : formes, volumes, couleurs, textures, etc. Il explore des techniques, telles que le dessin, la peinture, le modelage, l'assemblage, etc. et des matériaux. Il accomplit également des gestes transformateurs propres à la discipline. Par exemple, il expérimente la matière plastique, élabore des idées, sélectionne, ajuste et combine des éléments et

cherche des solutions. Enfin, il choisit ce qu'il considère le plus signifiant pour concrétiser son idée, structurer et terminer son travail.

### L'intégration

Dans le dernier temps, l'enseignant soutient l'élève dans l'objectivation et la présentation de son travail. L'élève réfléchit et communique son point de vue en ce qui concerne les idées retenues, la relation entre les éléments choisis, les matériaux utilisés, la démarche suivie, etc. D'autre part, il précise quels sont les apprentissages qu'il a effectués et comment il a procédé pour les réaliser. Puis, il est apte à identifier ses forces et à se donner un défi pour une réalisation ultérieure. Ainsi, avec l'expérience, il est en mesure de réinvestir ses apprentissages dans de nouvelles situations. Cette étape peut également faire l'objet d'une évaluation, qui serait réalisée par l'élève, ses camarades ou l'enseignant.

En tout dernier lieu, concernant la phase postactive de la démarche d'enseignement-apprentissage, l'enseignant effectue un retour réflexif sur la situation, anticipée et accomplie, afin de l'évaluer.

#### *1.4.2.4 Les savoirs essentiels*

En arts plastiques, les savoirs essentiels représentent les connaissances que l'élève doit mobiliser pour développer ses compétences disciplinaires. Ces savoirs sont constitués de gestes transformateurs et d'outils, propres à l'exploration de différentes techniques, tels que le dessin, la peinture, le collage, la gravure, le modelage, etc. Ils comprennent également les notions de langage plastique et le vocabulaire approprié à la discipline ainsi que le répertoire visuel nécessaire pour

l'appréciation des œuvres artistiques. Ces savoirs<sup>7</sup> sont gradués et font l'objet des attentes de fin de cycle. Ils sont également utilisés dans des situations d'apprentissage signifiantes pour l'élève, tout au long de sa scolarité. Par contre, certains savoirs essentiels<sup>8</sup> sont communs aux quatre disciplines artistiques. Ils comprennent les propositions de création, les aspects affectifs et les étapes de la démarche de création. Cette partie de la didactique nous permet d'établir des bases pour explorer l'objet de notre recherche. Cependant, nous considérons que d'autres savoirs peuvent être traités, tirant parti des connaissances pratiques des enseignants. Par exemple, tel que le mentionne Gagnon-Bourget (2004), l'enseignement des arts plastiques :

Tente de refléter les tendances de l'art actuel qui a introduit de nouvelles pratiques, telles le décloisonnement des techniques et des langages artistiques, l'introduction de matériaux inusités et virtuels et l'exploitation de nouveaux outils de création (p. 25).

Considérant ces nouvelles pratiques, il nous semble important d'examiner, au sein de notre étude, tous les savoirs enseignés, allant au-delà des contenus présentés dans le programme d'arts plastiques.

---

<sup>7</sup> Nous retrouvons tous les éléments constituant les savoirs essentiels en arts plastiques dans le *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire* (2001), p. 218 -221.

<sup>8</sup> Nous retrouvons tous les éléments constituant les savoirs essentiels au domaine des arts dans le *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire* (2001), p. 192 -193.

#### 1.4.2.5 *Le rôle de l'enseignant spécialisé en arts plastiques et le rôle de l'élève*

##### L'enseignant « guide »

Dans un contexte d'apprentissage socioconstructiviste, le rôle de l'enseignant n'est plus uniquement de transmettre de l'information et des connaissances, mais plutôt de guider les apprentissages artistiques de l'élève, en collaboration avec ses collègues d'autres matières. Au cours de l'ensemble des étapes de la situation d'apprentissage, son rôle se transforme et se multiplie. Il devient, tour à tour, « animateur, guide, expert et *passeur culturel*<sup>9</sup> » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 403). De cette manière, il accompagne l'élève dans le développement de ses compétences. Au regard des programmes de formation pour l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire (2001, 2003), nous soulignons l'importance de créer un climat propice à la création et à l'appréciation artistique, de mettre en place des situations pour développer l'autonomie et l'esprit d'initiative chez l'élève, de le guider dans sa démarche de création et de le soutenir tout au long de son processus d'apprentissage. L'enseignant en arts plastiques est aussi « capable de communiquer sa passion pour l'art et d'établir des ponts entre le passé et le présent ou entre différentes manifestations de l'art » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 403). Il joue ainsi le double rôle de communicateur et de *passeur culturel*.

##### L'élève « en action »

Par conséquent, l'élève est davantage responsable de ses apprentissages et placé en situation d'action, face à la construction de ses compétences. Dans ce contexte, l'élève « en action » signifie qu'il est encouragé à agir et à réfléchir pour apprendre. Ainsi, en arts plastiques, il doit faire preuve d'autonomie pour

---

<sup>9</sup> Dans le *Programme de formation de l'école québécoise pour le premier cycle du secondaire* (2004, p. 403), on note que cette expression est de Jean-Michel Zakhartchouk et tirée de *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999.

s'approprier une démarche, des gestes, des techniques, des outils, afin de représenter sa vision du monde dans des créations originales, reflétant sa personnalité et témoignant de sa différence. Il doit aussi être capable de discerner sa propre manière d'apprendre, ainsi que les stratégies et les moyens qu'il utilise pour développer des compétences afin de les réinvestir dans différents contextes. En définitive, c'est par son implication active dans des situations variées, faisant appel au développement de compétences disciplinaires et transversales que l'élève évolue dans le cheminement de celles-ci tout au long de sa scolarité.

### **1.4.3 Les approches pédagogiques**

Un programme axé sur le développement de compétences exige, de la part de l'enseignant, la mise en place d'approches pédagogiques permettant l'évolution de celles-ci. Les approches privilégiées dans le contexte scolaire, dans le but de guider les élèves dans des situations d'apprentissage significatives, sont, entre autres, l'apprentissage coopératif et l'apprentissage par projet. Nous présentons chacune de ces approches en faisant ressortir, plus spécifiquement, les caractéristiques en relation avec les orientations pédagogiques du *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) et la discipline des arts plastiques. Nous privilégions ces deux approches, car elles nous semblent les plus pertinentes pour mettre en place des moyens et des situations favorisant l'initiative et la responsabilisation de l'élève, face à ses apprentissages en arts plastiques. Cependant, nous considérons que le choix de l'approche pédagogique appartient à l'enseignant. La mise en place de toute autre approche reste donc possible.

#### 1.4.3.1 *L'apprentissage coopératif*

L'apprentissage coopératif est un mode d'enseignement et d'apprentissage qui met l'accent sur le travail en groupe pour atteindre un objectif commun. Cette approche accorde une place importante aux interactions sociales et aux relations entre l'élève et ses pairs, pour développer des compétences. Le rôle de l'enseignant, dans une approche de coopération, est de structurer le travail, de telle sorte que chaque élève participe activement à l'accomplissement d'une même tâche. Ainsi, au moyen de structures coopératives, les élèves mettent à contribution leurs connaissances, établissent des relations et objectivent les différentes façons d'apprendre. L'élève est donc placé dans une situation de responsabilité face à ses apprentissages et amené à développer des habiletés intellectuelles et sociales en coopérant avec ses pairs. Cependant, dans le contexte d'une classe, certaines conditions sont nécessaires pour assurer l'efficacité de cette approche. Selon Howden et Kopiec (2000), les principales caractéristiques pour favoriser l'enseignement coopératif sont : la formation et la consolidation des groupes et des équipes, l'interdépendance face à la tâche à accomplir et la mise en place de moyens pour observer et objectiver le cheminement et la finalisation du travail. D'autre part, dans une approche de coopération, les situations d'apprentissages seront structurées, afin d'y inclure un but commun et des rôles, ainsi que pour tenir compte des choix d'habiletés coopératives, de la répartition du travail et du partage du matériel correspondant au besoin de la tâche. De ce fait, chacun des élèves d'un même groupe développe un sentiment de responsabilité face à ses apprentissages et face à la situation de groupe. Cette approche est donc privilégiée dans le contexte scolaire, car elle favorise le développement d'habiletés cognitives, affectives et sociales chez l'élève. De plus, l'apprentissage coopératif nous semble particulièrement indiqué pour concevoir et réaliser une exposition. Ce travail se prête bien à la réalisation d'une tâche



impliquant la poursuite d'un but commun et le partage des rôles, dans un climat de responsabilisation face aux autres.

Tableau 1.2

Synthèse des caractéristiques de l'apprentissage coopératif en lien avec la discipline des arts plastiques<sup>10</sup>

<b>Apprentissage coopératif</b>	<p>Développement des habiletés psychosociales;</p> <p>Mise à contribution du soutien et de l'entraide des élèves;</p> <p>Interdépendance du groupe dans une activité d'arts plastiques; l'enseignant joue un rôle de guide, d'animateur et d'expert;</p> <p>Responsabilisation individuelle et collective de l'élève face à ses apprentissages en arts plastiques;</p> <p>Intégration à d'autres approches pédagogiques dont l'apprentissage par projet.</p>
---------------------------------	--

<sup>10</sup> Ce tableau est adapté du document *L'élève au centre de l'activité éducative. Document d'accompagnement du Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire. Premier cycle*. Document de travail (2001), p. 24.

#### 1.4.3.2 *L'apprentissage par projet*

Selon Legendre (2005), l'apprentissage par projet est une « approche pédagogique dans laquelle l'élève, [...] est amené à relever un défi, à exécuter une tâche ou à produire une réalisation, lesquelles activités sont autant de prétextes stimulants pour que l'élève atteigne un ensemble d'objectifs d'apprentissage » (p. 116). Cette approche, dont les fondements sont issus du socioconstructivisme, est axée sur la mise en œuvre d'un processus d'apprentissage, impliquant l'élève dans la construction de ses savoirs. Ce mouvement est constitué de trois volets, dont le premier est lié à la dimension constructiviste. En effet, le sujet « construit ses connaissances à travers sa propre activité et l'objet manipulé est sa propre connaissance ». Le deuxième volet se rapporte aux interactions sociales, car « l'individu vit une expérience au sujet de laquelle il échange avec les autres ». Enfin, le troisième a trait aux interactions avec le milieu, puisque « les apprentissages se construisent grâce aux interactions avec les autres et, aussi, grâce aux échanges que le sujet établit avec le milieu » (Lafortune et Daudelin, 2001, p. 23). Ces dimensions sont donc significatives pour situer la notion de projet dans l'environnement scolaire.

Depuis quelques années, dans le contexte de la réforme scolaire et du renouveau pédagogique au Québec, la notion de projet s'est développée sous différentes appellations. Ainsi, dans les documents pédagogiques actuels, plusieurs terminologies sont employées pour identifier les approches pédagogiques reliées à la notion de projet : approche par projet, apprentissage par projet, enseignement par projet, etc. Toutefois, selon Legendre (2005), « l'approche par projet englobe l'ensemble de la situation pédagogique; l'apprentissage par projet concerne plus spécifiquement la relation d'apprentissage, et l'enseignement par projet, la relation d'enseignement » (p. 117). En ce qui concerne le *Programme de*

*formation de l'école québécoise*, « les projets sont un moyen de guider les apprentissages, où ils s'intègrent dans la préparation des activités d'enseignement, lesquelles peuvent prendre différentes formes » (Lafortune et Daudelin, 2001, p. 2). Le projet peut alors être proposé par l'enseignant ou choisi par l'élève, selon ses intérêts, ses goûts et ses capacités. Cette notion implique donc une démarche personnelle de la part de l'élève dans l'intention de réaliser quelque chose, car elle fait nécessairement référence à la responsabilisation de l'élève face à ses apprentissages, au développement des compétences disciplinaires et transversales, ainsi qu'aux liens entre les disciplines. D'autre part, cette approche met l'accent sur l'attention portée à la motivation, aux acquis, aux intérêts et aux méthodes de travail de chacun, ainsi que sur la capacité de s'autoévaluer tout au long du processus de réalisation du projet. En effet, au cours de la réalisation d'un projet, l'enseignant interagit avec les élèves, à chacune des étapes de la situation d'apprentissage. Cette voie est donc favorisée dans le contexte scolaire, afin d'engager l'élève dans la construction de ses compétences et le développement global de sa personne. Nous notons également qu'un modèle a été élaboré, plus spécifiquement, pour l'exploration des arts dans la pédagogie du projet. Ce modèle développé au Québec par Richard, Cloutier et Dussault (1998) sera présenté dans le chapitre suivant à la section *La recension des écrits* afin de situer les différentes pratiques auxquelles il peut donner lieu. De plus, l'apprentissage par projet est une approche unificatrice à laquelle peut s'insérer l'apprentissage coopératif, ainsi que d'autres approches.

Tableau 1.3

Synthèse des caractéristiques de l'apprentissage par projet en lien avec la discipline des arts plastiques<sup>11</sup>

<b>Apprentissage par projet</b>	<p>Favorise l'interdisciplinarité;</p> <p>Permet la construction graduelle des savoirs essentiels en arts et en arts plastiques;</p> <p>Permet à l'élève de choisir différentes techniques et différents procédés pour atteindre un même objectif;</p> <p>Attribue de l'importance aux interactions de l'élève avec ses pairs;</p> <p>Développe le sens de l'initiative et des responsabilités chez l'élève;</p> <p>Permet à l'enseignant de porter une attention particulière aux acquis, aux intérêts, aux méthodes de travail et au rythme d'apprentissage de chaque élève;</p> <p>Place l'enseignant dans un rôle de guide, d'animateur et d'expert.</p>
---------------------------------	--

Ce parcours, à travers les principaux éléments constituant la didactique des arts plastiques, nous permet de dire que c'est dans un contexte global de situations d'apprentissage et d'évaluation, de moyens variés et d'approches pédagogiques diversifiées, impliquant l'enseignant et l'élève dans leur rôle respectif, que l'objet

<sup>11</sup> Ce tableau est adapté du document *L'élève au centre de l'activité éducative. Document d'accompagnement du Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire. Premier cycle*. Document de travail (2001), p. 23.

de notre recherche sera étudié. Ce positionnement didactique nous servira de trame de fond pour explorer et analyser l'objet de la recherche. Cependant, celui-ci s'ouvre également sur la personnalisation des contenus d'enseignement et va au-delà de la didactique établie dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001).

### 1.5 LA QUESTION SPÉCIFIQUE ET L'OBJECTIF SPÉCIFIQUE DE LA RECHERCHE

À la suite des énoncés de la problématique, présentés précédemment, et malgré les connaissances que nous possédons en didactique des arts plastiques, nous pouvons maintenant dire que nous avons peu de données théoriques et pratiques qui nous permettraient d'analyser en profondeur le sujet de l'exposition d'art en milieu scolaire. Pour ces raisons, il nous semble donc pertinent d'examiner cet objet d'étude dans le but de participer à l'avancement des connaissances dans notre discipline grâce à une meilleure compréhension des pratiques d'enseignants en matière d'exposition d'art en milieu scolaire.

De plus, en réalisant une étude exploratoire dans le but de décrire les pratiques d'un petit groupe d'enseignants, engagés dans la réalisation d'un projet visant à impliquer activement l'élève dans le travail d'exposition, cela nous permettra de mieux comprendre leur pratique. Ainsi, dans la perspective de cette étude, nous retenons la question spécifique présentée ci-dessous, puis nous poursuivons avec l'objectif spécifique de la recherche.

### **1.5.1 La question spécifique de la recherche**

Quelles sont les modalités de pratique mises en œuvre par les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire qui favorisent l'action de l'élève dans le travail d'exposition d'art en milieu scolaire?

### **1.5.2 L'objectif spécifique poursuivi**

Observer sur le terrain, décrire et analyser les modalités de pratique mises en œuvre par cinq enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire qui favorisent l'action de l'élève dans le travail d'exposition d'art en milieu scolaire.

## **1.6 LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE**

La présente recherche permettra d'améliorer les pratiques et de présenter de nouvelles notions qui apporteront une meilleure compréhension de l'objet de l'exposition d'art en milieu scolaire. Plus particulièrement, cette recherche se concentrera sur les modalités de pratique d'enseignants qui appuieront l'action de l'élève dans le travail d'exposition. Ainsi, ces nouvelles connaissances viendront soutenir la tâche des enseignants spécialisés en arts plastiques, au cours de leur exercice professionnel.

Ce premier chapitre constitue les éléments de la problématique de la recherche. Il se compose du contexte, du développement du problème général et spécifique, ainsi que des questions et des objectifs de la recherche. Ces éléments mettent en relief le manque de connaissances au sujet des pratiques des enseignants en matière d'exposition d'art en milieu scolaire et montrent ainsi le besoin et la

pertinence de participer à l'avancement de la connaissance dans notre domaine d'étude.

Le prochain chapitre est donc consacré au cadre théorique et à la recension des écrits relatifs à l'exposition d'art en milieu scolaire.

## **CHAPITRE II**

### **LE CADRE THÉORIQUE**

Dans cette partie, nous présentons les théories et les concepts qui délimitent l'objet de la recherche ainsi que la recension des écrits. Dans un premier temps, nous développons les principales caractéristiques des fondements constructivistes et socioconstructivistes en éducation. Ensuite, nous présentons les théories relatives à la conceptualisation de l'exposition. Nous traitons de l'exposition en général, de l'exposition artistique et de l'exposition en milieu scolaire. Puis, nous examinons les théories du processus créateur en ce qui concerne l'exposition. Enfin, nous présentons les écrits scientifiques, tirés de la revue de la documentation, qui nous semblent les plus pertinents pour situer notre sujet. L'ensemble de ces éléments constituant le cadre théorique nous guidera pour orienter et appuyer notre recherche.

#### **2.1 LES FONDEMENTS DU CONSTRUCTIVISME ET DU SOCIOCONSTRUCTIVISME EN ÉDUCATION**

Dans le cadre de cette recherche exploratoire, réalisée dans le milieu de pratique auprès d'enseignants en exercice, nous nous appuyons sur les principes du constructivisme et du socioconstructivisme en éducation. Ces orientations sous-tendent les réformes éducatives réalisées dans plusieurs pays occidentaux, depuis le début des années 2000. Nous adoptons donc cette position épistémologique, car nous croyons que ces assises théoriques viendront influencer les modalités de pratique des enseignants participant à cette étude.



### 2.1.1 La perspective constructiviste en éducation

Le constructivisme est d'abord un paradigme épistémologique (Jonnaert, 2002; Le Moigne, 1995) qui sert à expliquer les processus de construction des connaissances. Il peut être abordé sous un angle psychologique, historique, social ou pédagogique et à partir de différents points de vue. Dans le domaine de l'éducation, le constructivisme constitue principalement un cadre général de référence pouvant servir de fondement à différentes théories de l'apprentissage, d'où résultent plusieurs modèles d'intervention pédagogique (Carbonneau et Legendre, 2002; Jonnaert, 2002; Jonnaert et Vander Borgh, 2003; Legendre, 1994). Ainsi, selon Jonnaert (2002), cette perspective théorique repose sur le postulat que « les connaissances sont construites par le sujet lui-même à travers les expériences qu'il vit dans son environnement, au départ de ce qu'il y a déjà vécu et à travers les interactions avec les autres » (p. 66).

Sur le plan historique, les recherches menées par Piaget, dans la première moitié du vingtième siècle, dans le domaine de la psychologie génétique, ont exercé une influence majeure sur le développement du constructivisme.

Les théories piagésiennes sur le développement intellectuel de l'enfant montrent comment toute personne, dès l'enfance, construit ses connaissances au contact de l'environnement. Le processus d'apprentissage est une construction qui met en jeu les structures cognitives et l'expérience de l'individu. Piaget<sup>12</sup> décrit comment, d'un stade à un autre, l'enfant se développe à travers un processus graduel d'interactions avec son environnement. En effet, lorsque l'enfant est confronté à de nouveaux objets de connaissance, il se produit un déséquilibre qu'il cherche à

---

<sup>12</sup> Dans Champy, P. et C. Étévé (1998). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Éditions Nathan.

résoudre en s'adaptant. Pour s'adapter, il utilise les processus d'assimilation et d'accommodation. Dans un premier temps, il associe les nouvelles expériences à la conception qu'il a déjà du monde ou à ses schèmes mentaux. Dans un deuxième temps, il modifie ses schèmes ou sa vision du monde pour incorporer les nouvelles expériences. De cette dynamique, entre les processus d'assimilation et d'accommodation, résulte une forme d'adaptation qui mène vers le processus d'équilibration. L'enfant évolue en s'engageant dans ces processus et en les reprenant, de façon continue. Pour Piaget (1937, *dans* Le Moigne, 1995) :

L'intelligence (et donc l'action de connaître) ne débute ainsi ni par la connaissance du moi, ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction; c'est en s'orientant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même (p. 71).

Par ses recherches en épistémologie génétique, Piaget a mis de l'avant l'importance de l'interaction du sujet qui connaît et de l'objet à connaître dans la construction des connaissances. Il a ainsi ouvert la voie au constructivisme (Houdé, 1998).

Aujourd'hui, dans le domaine de l'éducation, la perspective constructiviste nous amène à tenir compte des principaux concepts clés relatifs à la construction, à l'acquisition, ainsi qu'au développement des connaissances chez l'apprenant. Dans ce contexte, Jonnaert (2002), subdivise, en quatre caractéristiques, les principaux éléments du constructivisme qui servent d'assises conceptuelles au développement des connaissances. Ces principes viennent appuyer le modèle socioconstructiviste et interactif qu'il a développé pour soutenir les approches par compétences en éducation.

La première caractéristique est le principe du sujet connaissant. Autrement dit, c'est le sujet lui-même qui construit ses propres connaissances. Dans cette perspective, la connaissance est une représentation de l'activité cognitive et n'a pas de sens ou de valeur en dehors du sujet (Le Moigne, 1995). Celui-ci apprend à travers sa propre expérience. De ce point de vue, la connaissance n'est pas indépendante du sujet. Ce premier principe s'oppose à l'idée que la connaissance est une vérité extérieure au sujet et ainsi qu'elle lui soit transmise.

La deuxième caractéristique fait appel à la notion de viabilité. Dans la perspective constructiviste, les connaissances sont « temporairement viables », c'est-à-dire qu'elles ne sont pas définies une fois pour toutes (Jonnaert, 2002, p. 69). Les connaissances sont liées au sujet qui connaît, au regard de son expérience, par rapport à un objet situé dans un environnement ou un contexte spécifique. Ainsi, la connaissance revêt un caractère dynamique et se différencie d'un individu et d'un contexte à un autre. De ce point de vue, la connaissance n'est pas conforme à une réalité, mais elle correspond à de multiples réalités. Glasersfeld (1994) définit la notion de « viabilité » comme étant cette relation entre connaissance et réalité. Pour l'expliquer, il dit :

On jugera « viable » une action, une opération, une structure conceptuelle ou même une théorie tant et aussi longtemps qu'elles servent à l'accomplissement d'une tâche ou encore à l'atteinte du but que l'on a choisi. Ainsi, au lieu de prétendre que la connaissance puisse représenter un monde au-delà de notre expérience, toute connaissance sera considérée comme un outil dans le domaine de l'expérience. Comme l'affirmait Piaget (1967), la connaissance ne vise pas à produire une copie de la réalité, mais elle sert plutôt à l'« adaptation » (p. 22).

Dans la troisième caractéristique, le processus de la connaissance implique une activité réflexive et dialectique. Selon le principe constructiviste, le sujet construit

ses connaissances à partir de ce qu'il connaît déjà. C'est en adaptant ses connaissances antérieures à de nouveaux objets auxquels il est confronté qu'il participe à une activité réflexive. Le processus d'interaction entre les connaissances antérieures du sujet et l'objet à connaître a lieu également en relation avec l'environnement. Ainsi, pour Jonnaert (2002), « le constructivisme suppose une boucle réflexive sur les connaissances et les opérations du sujet, il suppose aussi une dialectique entre les connaissances préalables du sujet et les connaissances à construire » (p. 73).

La quatrième caractéristique repose sur le principe que les connaissances se situent dans un contexte. En effet, elles se développent nécessairement dans des situations signifiantes et concrètes faisant appel à la mobilisation de stratégies cognitives chez l'apprenant, par exemple pour affronter une situation ou résoudre un problème. En ce sens, les connaissances se développent à l'intérieur de situations et de tâches variées permettant au sujet d'établir des liens entre les différents contextes dans lesquels ses propres connaissances seront pertinentes et viables (Jonnaert, 2002).

Ces principales caractéristiques énoncées par Jonnaert (*Ibid.*) nous permettent donc de situer les assises conceptuelles de l'enseignement et de l'apprentissage dans une perspective constructiviste en éducation. Les concepts de sujet connaissant, de viabilité, d'activité réflexive et de situation en contexte jouent ainsi un rôle majeur dans la définition du développement des connaissances chez l'apprenant.

### 2.1.2 La perspective socioconstructiviste en éducation

Le paradigme socioconstructiviste est un prolongement du constructivisme. Selon Legendre (2005), le constructivisme et le socioconstructivisme ne sont pas fondamentalement différents. Ils « s'intéressent l'un et l'autre aux processus grâce auxquels nous élaborons des représentations du monde » (*Ibid.*, p. 367). Cependant, le socioconstructivisme se caractérise notamment par l'idée que le développement des connaissances s'inscrit dans un contexte d'interaction avec l'environnement culturel et social. Dans cette perspective, le sujet est un être social et l'apprentissage est également social (*Ibid.*, 2005).

Sur le plan historique, les recherches menées par Vygotsky, dans la première moitié du vingtième siècle, ont particulièrement influencé les conceptions socioconstructivistes en éducation (Legendre, 2005). Ce chercheur s'est intéressé aux effets des interactions sociales et des outils symboliques, fournis par la culture (le langage par exemple), sur le développement de la pensée chez l'individu. Il a notamment « décrit la pensée sous l'angle d'un processus d'intériorisation et d'une recreation des modèles initialement construits par la culture de l'individu » (*Ibid.*, p. 368). Pour soutenir ses théories, il a défini l'existence d'une zone sensible qu'il a nommée « zone proximale de développement ». Ce concept se rapporte à l'écart entre ce que l'individu est capable de faire intellectuellement et ce qu'il serait en mesure de réaliser grâce à la médiation avec les autres. Dans le contexte scolaire, il se traduit par la distance entre ce qu'un élève peut réaliser ou apprendre seul et ce qu'il peut apprendre avec l'aide d'un pair plus avancé ou de l'enseignant. Des théories de Vygotsky, nous retenons principalement que tout apprentissage passe par la socialisation, c'est à dire que l'individu apprend des autres, avec les autres et en rapport avec son environnement social et culturel.

Dans cette perspective, « l'activité cognitive d'un individu est indissociable de l'activité cognitive de sa collectivité » (Carbonneau et Legendre, 2002, p. 16).

Aujourd'hui, dans le domaine de l'éducation, la perspective socioconstructiviste a donné lieu à l'application de différents concepts relatifs au développement des connaissances chez l'apprenant. Jonnaert et Vander Borgh (2003) divisent en deux parties les principes sur lesquels repose la conception socioconstructiviste en éducation. La première concerne l'interaction sociale, tandis que la deuxième a trait à la dimension sociale ou « socio » du socioconstructivisme.

Dans la perspective socioconstructiviste, l'interaction sociale joue un rôle de premier plan dans le développement des connaissances. Cette idée repose sur le fait que les connaissances se développent nécessairement dans des situations d'interaction et de collaboration avec les autres. Les connaissances s'acquièrent, entre autres, par la confrontation d'opinions, l'échange de points de vue ou par la concertation entre pairs. Par ailleurs, au-delà des contacts et des échanges avec les autres, la notion d'interaction sociale implique la possibilité de conflits sociocognitifs. L'émergence de tels conflits se produit, dans un groupe, lorsqu'un ou des individus se rendent compte que leurs conceptions ou leurs points de vue, face à un objet de connaissance, sont différents. Ils sont donc obligés de préciser leur point de vue, de considérer celui des autres et de tenir compte des différentes conceptions pour développer ensuite de nouveaux points de vue ou de nouvelles connaissances. Dans cette perspective, l'interaction avec les autres est donc une composante essentielle du développement des connaissances. Car celles-ci se développent en interaction avec les membres d'un groupe ou d'une collectivité.

D'autre part, le socioconstructivisme s'intéresse à la dimension sociale du développement des connaissances. Selon Legendre (2005), cette dimension

implique que « toute connaissance est socialement située et qu'elle ne peut être dissociée de la culture dans laquelle elle s'insère et des outils auxquels celle-ci recourt » (p. 364). De cette perspective, découle la notion de médiation entre l'individu et l'environnement social et culturel. Pour Bruner (1996), la notion de connaissance est signifiante lorsqu'elle est située par rapport à la culture et qu'elle dépend des différents outils ou moyens partagés par les membres d'une même *communauté*. Ces outils peuvent être abstraits, comme le récit, les différents systèmes symboliques, ou concrets, comme les nouvelles technologies, l'œuvre d'art, etc. Ainsi, l'idée que le développement des connaissances est signifiant lorsqu'il se situe dans le contexte culturel et social de l'individu témoigne de la dimension sociale des connaissances.

Ces deux catégories principales, soit l'interaction sociale et la dimension sociale du développement des connaissances énoncées par Jonnaert et Vander Borgh (2003), nous permettent donc de situer les principes de base sur lesquels repose la conception socioconstructiviste en éducation. La dimension de l'interaction sociale, caractérisée par l'échange avec autrui et l'émergence de conflits sociocognitifs, et la dimension sociale, caractérisée par la médiation entre l'individu, la culture et la communauté, jouent un rôle prépondérant dans la définition du développement des connaissances chez l'individu qui apprend.

### **2.1.3 Le modèle socioconstructiviste et interactif (SCI)**

Dans le contexte scolaire, les idées empruntées aux principes constructivistes et socioconstructivistes se traduisent dans des approches pédagogiques qui impliquent activement l'élève dans le développement de ses apprentissages. Pour favoriser ce développement, le rôle de l'enseignant est primordial, puisqu'il lui

appartient d'intervenir, afin de guider et d'accompagner l'élève tout au long de ce processus.

Dans le but de soutenir les démarches d'enseignement et d'apprentissage dans une perspective socioconstructiviste, les chercheurs Jonnaert et Vander Borgh (2003) ont développé un modèle spécifique pour l'éducation. Il s'agit du modèle socioconstructiviste et interactif de construction des connaissances (SCI).

Ce modèle repose sur la théorie piagétienne, qui décrit les processus d'accommodation et d'assimilation par lesquels l'individu passe pour construire ses connaissances au contact de son environnement (Jonnaert, 2002). Il a été développé pour le contexte scolaire et se rapporte ainsi au développement des connaissances ou des savoirs présentés dans les programmes d'études. Il est composé des trois dimensions suivantes : sociale, constructiviste et interactive.

1) La dimension sociale ou « socio » est caractérisée par le développement des apprentissages en contexte scolaire, « à propos de savoirs codifiés<sup>13</sup> par une communauté donnée » (Jonnaert, 2002, p. 71). Elle est fondée sur l'idée que les interactions culturelles et sociales constituent une composante essentielle de l'apprentissage. Dans le milieu scolaire, il s'agit principalement des interactions entre les élèves et des interactions entre les élèves et les enseignants ou d'autres intervenants et professionnels de l'école.

2) La dimension constructiviste concerne les processus de construction, d'acquisition et de développement des connaissances. Elle correspond au postulat énoncé par Jonnaert et Vander Borgh (2003) : « L'élève construit ses

---

<sup>13</sup> Les savoirs codifiés sont les contenus inscrits dans les programmes et organisés pour être enseignés. Ces contenus sont socialement et culturellement déterminés par une société donnée (Jonnaert, 2002, p. 69).



connaissances à partir de ce qu'il sait déjà dans une dialectique qui s'établit entre les anciennes et les nouvelles connaissances » (p. 30). Elle fait appel à l'activité réflexive de l'élève face à ses propres connaissances.

3) La dimension interactive a trait aux processus de construction des connaissances dans l'interaction avec un objet d'apprentissage et le milieu. Autrement dit, les apprentissages scolaires se réalisent en contexte, dans des situations significatives pour l'élève. À l'école, cela se traduit par la mise en application de situations d'enseignement-apprentissage, qui permettent à l'élève d'acquérir des connaissances qu'il construira lui-même, en interaction avec d'autres élèves et avec l'enseignant.

Pour Jonnaert et Vander Borghet (2003), la simultanéité et l'interrelation de ces trois dimensions définit le modèle socioconstructiviste et interactif de construction des connaissances (SCI). Ainsi, selon les composantes du modèle « les connaissances de l'apprenant [sont] en interaction avec les savoirs codifiés, sans négliger les interactions sociales qui se vivent dans une salle de classe » (*Ibid*, p. 33). Dans ce modèle, l'approche de l'enseignement et de l'apprentissage repose donc sur les fondements constructiviste et socioconstructiviste.

Ces théories, qui concernent plus particulièrement les processus de construction, d'acquisition et de développement des connaissances, influencent les approches et les méthodes pédagogiques et didactiques, pratiquées par les enseignants, en vue d'impliquer activement l'élève dans le développement de ses apprentissages.

De ce point de vue, dans le cadre de cette étude, nous nous appuyons notamment sur les fondements du constructivisme et du socioconstructivisme, ainsi que sur les principes du modèle socioconstructiviste et interactif (SCI), pour décrire et

comprendre les modalités de pratique mises en œuvre par les enseignants, spécialisés en arts plastiques au primaire, dans le but de favoriser la participation active de l'élève dans le travail d'exposition d'art en milieu scolaire.

## 2.2 LES THÉORIES RELATIVES À L'EXPOSITION

Depuis quelques décennies, l'exposition a été particulièrement étudiée et a fait l'objet de plusieurs recherches dans différents domaines, tels que l'art, l'histoire de l'art, l'anthropologie, la muséologie, la sémiologie, etc. De plus, nous lui attribuons différents rôles et des fonctions, qui varient selon les domaines d'investigation. En effet, ces études nous montrent que l'exposition est complexe car elle nécessite une connaissance approfondie des contextes, des règles, des fonctions, ainsi que du rôle des agents qui participent à sa réalisation. C'est en considérant l'ensemble de ces éléments que nous examinerons la notion d'exposition en général, en arts visuels, puis en milieu scolaire. Par la suite, nous présentons quelques théories du processus créateur associées à l'exposition. Ces dernières viendront appuyer notre étude sous l'angle du développement de la personne.

### 2.2.1 L'exposition en général

Dans un premier temps, nous aborderons l'exposition d'un point de vue général, tel que définie par la muséologie. Il nous apparaît important de nous baser sur les recherches effectuées dans cette discipline dans le but d'explorer les différents aspects de l'exposition. Selon le dictionnaire « Le Robert », la muséologie est caractérisée par « l'ensemble des connaissances scientifiques, techniques et

pratiques concernant la conservation, le classement et la présentation des collections de musées »<sup>14</sup>. Elle concerne plusieurs disciplines et fait l'objet d'un enseignement spécialisé. De plus, elle comporte plusieurs volets : collectionner, conserver, éduquer et exposer. Nous développerons particulièrement ce dernier volet dans le cadre de notre étude. Bien que cette discipline concerne plus particulièrement le milieu muséal, les recherches de différents auteurs (Davallon, 1996, 1999; Deloche, 2001; Francblin, 1995) nous permettent de nous y référer afin de s'alimenter sur l'exposition réalisée dans divers contextes. D'après Deloche (2001), depuis bientôt dix ans, cette section de la muséologie traite spécifiquement de la « mise en exposition » (p. 11), c'est-à-dire de la mise en espace et de tout ce qui concerne l'exposition, de la conception à la réalisation, que cette dernière ait lieu dans un musée ou dans un endroit tout autre.

Dans son usage le plus courant, le terme « exposition » fait référence à « l'action d'exposer », c'est-à-dire de montrer, de présenter, d'afficher ou d'exhiber. Il s'agit nécessairement « d'une présentation publique de documents ou d'objets se rapportant à un thème », nous rappelle *Le nouveau petit Robert* (2007, p. 985). De par ce fait, les œuvres d'art, les objets se rapportant au patrimoine, aux sciences naturelles ou aux sciences technologiques se situent sous le même volet. Cependant, l'exposition ne sert pas uniquement à présenter au public des artefacts ou des objets, mais correspond aussi à un discours et à une mise en espace complexe de plusieurs éléments. D'ailleurs, quelques chercheurs l'affirmeront (Barbier-Bouvet, 1983; Davallon, 1986, 1999; Montpetit, 1995) et en rendront compte dans leurs études. Dans les dernières décennies, l'exposition a été classée, catégorisée, analysée et évaluée en relation avec différentes disciplines. De façon générale, on lui attribue plusieurs fonctions car elle sert à présenter, mais

---

<sup>14</sup> *Le Nouveau Petit Robert*, (2007, p. 1660). Nous avons également consulté l'ouvrage suivant : *Manuel de muséographie, Petit guide à l'usage des responsables des musées*, (1998).

également à communiquer et à informer (Davallon, 1999). De ces faits, ces trois éléments nous semblent pertinents pour cheminer dans l'étude de notre sujet. Bien sûr, les objectifs assignés à ces fonctions sont variables selon les disciplines ou les produits exposés. En d'autres termes, les objectifs poursuivis lors d'une exposition artistique diffèrent de ceux de l'exposition scientifique ou historique. Dans ce cas, différentes typologies sont proposées pour définir l'exposition de façon générale. Nous retenons donc celles de Davallon (1986, 1999) et de Barbier-Bouvet (1983) parce qu'elles sont les principales sources de références d'autres chercheurs dans le champ de la muséologie, tels que Schiele (1987, 2001) et Montpetit (1995, 1996).

Selon l'auteur Davallon (1986, 1999), l'exposition est un média, puisqu'elle est un moyen de présenter à la fois un contenu et un dispositif qui propose une manière d'appréhender ce contenu. Ainsi, le média est perçu maintenant sous l'angle d'une situation de communication et l'auteur classe les expositions selon trois grandes catégories : « celles qui se proposent d'être des situations de rencontre entre visiteurs et objets; celles qui se font vecteurs d'une stratégie de communication; celles enfin qui visent un impact social » (*Ibid.*, 1986, p. 18). Dans la première catégorie, l'élément majeur est de permettre au visiteur de voir, de contempler, d'être en contact avec les artefacts ou les objets. La technique, plutôt discrète, laisse place à l'œuvre. D'ailleurs, Davallon fait principalement référence aux expositions artistiques. La deuxième met l'accent sur la mise en scène et la présentation des objets, car le plus important est de transmettre un message. À cet endroit, on montre, on décrit, on explique et on commente dans le but de faire comprendre. L'auteur mentionne comme exemple, les expositions didactiques, qu'elles soient scientifiques, techniques ou culturelles. Finalement, dans la dernière catégorie, on retrouve toutes les expositions permettant à un groupe de reconnaître son existence et son identité. Cela permet ainsi d'établir un

rapport entre le thème de l'exposition, les objets présentés et le public. À ce sujet, Davallon indique l'exposition historique, qui se rapporte à une ville ou à une région. Bien que l'ensemble de ces catégories soient présentées indépendamment les unes des autres, elles peuvent être reliées dans le but d'étudier une exposition donnée.

Concernant l'étude de Barbier-Bouvet (1983), celui-ci définit l'exposition comme un mode d'organisation de plusieurs éléments entre eux et affirme que « le tout est différent de la somme de ses parties » (p. 13). En effet, il s'agit toujours de la réunion d'un thème, d'un espace et d'un temps. De plus, l'auteur présente l'association de trois fonctions ou missions de l'exposition. La première s'inscrit dans un discours pédagogique dont l'objectif est de faire passer une information, afin que le visiteur puisse développer ou approfondir des connaissances. La seconde mission vise la démocratisation; il s'agit d'atteindre un vaste public, ayant notamment des origines sociales, des cultures et des niveaux de scolarisation différents. Pour finir, la dernière mission concerne la participation qui met en jeu l'implication et la compréhension de chaque visiteur dans tout ce qui l'entoure, que ce soit par l'intermédiaire de textes, de dispositifs interactifs, d'ateliers, etc.

Puis, selon quelques chercheurs (Schiele, 2001; Dean, 1996), lorsque l'exposition est classée, catégorisée et reconnue comme complexe, car elle cumule plusieurs fonctions, utilise divers médiums et s'adresse à plusieurs publics, il faut tenir compte d'un certain nombre de règles nécessaires à son élaboration. En effet, d'après Schiele (2001), ce sont les étapes de conception et de réalisation proposées par Calder en 1939 qui seraient encore utilisées aujourd'hui dans l'étude de l'exposition. Il suggère de considérer les trois facteurs suivants :

- a) *« fixer les objectifs de l'exposition, les contenus et les faits qui seront présentés, et déterminer le message adressé aux visiteurs;*
- b) *s'attarder à la mise en forme (design) car elle est aux « artefacts ce que la rhétorique est au langage»;*
- c) *se faire une idée précise du public cible » (p. 11).*

À cet aspect, Dean (1996) ajoute une quatrième étape : celle de l'évaluation des effets et des phases de l'exposition.

De plus, la muséologie reconnaît trois agents qui participent à l'exposition et, selon le modèle de Baxandall (1993), il s'agit du fabricant des objets exposés, de l'exposant ou de l'organisateur du discours et du dispositif et, enfin, du spectateur visé par le discours sur l'objet, qui reçoit, voit et apprécie.

Tableau 2.1

## Schéma des étapes pour la réalisation de l'exposition en général

<b>A. Planification</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Fixer les objectifs;</li> <li>2) Planifier les contenus et les faits;</li> <li>3) Déterminer le message adressé aux visiteurs.</li> </ol>
<b>B. Mise en forme</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Organiser et valider les éléments de contenu de l'exposition;</li> <li>2) Voir à la conception du design;</li> <li>3) Produire le scénario.</li> </ol>
<b>C. Choix du public à cibler</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Les élèves;</li> <li>2) Les parents;</li> <li>3) Les membres de l'école;</li> <li>4) La communauté environnante.</li> </ol>
<b>D. Évaluation des effets et des phases de l'exposition</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Faire le suivi de l'exposition;</li> <li>2) Coordonner l'élaboration du rapport d'évaluation.</li> </ol>

Après ces considérations générales basées sur la recherche en muséologie, tout particulièrement, sur l'étude du volet « exposer », nous verrons plus spécifiquement ce qui caractérise l'exposition en arts visuels.

### 2.2.2 L'exposition en arts visuels

Dans la pratique des arts visuels, l'exposition joue un rôle essentiel, car dans ce domaine « le but de l'artiste est avant tout la production d'une œuvre d'art, une œuvre qui peut être vue, observée, contemplée, offerte à tous » (Eisner, 1989, p. 4). L'artiste est donc celui qui travaille, produit et s'engage dans un processus qui l'amène nécessairement à montrer et à exposer sa production devant un public. Alors, l'exposition artistique est inhérente à la pratique des arts visuels car elle participe à la reconnaissance de l'art et donc, à son histoire. Elle contribue aussi à la reconnaissance du statut professionnel et social de l'artiste (Paillé, 2004).

Ainsi, au cours des dernières décennies, l'exposition artistique a fait l'objet d'études spécifiques et plusieurs auteurs du domaine des arts (Guelton, 1998; Paillé, 2004; Poinot, 1999; Szeemann 1996) le mentionnent : sa pratique est multiple et complexe sur différents plans. Tout d'abord, en ce qui a trait à la réalisation, celle-ci vise différents responsables. En effet, elle peut être conçue et réalisée tant par les professionnels de musées, les directeurs de galeries, les animateurs culturels, les commissaires d'exposition, que par les artistes eux-mêmes. Ensuite, elle s'adresse à différents milieux, dont les rôles et les objectifs sont multiples. Effectivement, elle peut avoir lieu non seulement au musée, mais également dans les galeries d'art, les centres d'artistes, les maisons de la culture, les ateliers d'artistes, etc. D'autre part, l'exposition artistique présente toujours des pièces uniques, c'est-à-dire des œuvres originales qui se situent dans le temps et s'inscrivent dans l'histoire ou dans la contemporanéité.

Tout comme l'exposition en général, l'exposition artistique « est considérée désormais comme un média à part entière » (Guelton, 1998, p. 9). Enfin, nous



examinons les orientations des trois fonctions générales : « présenter, communiquer et informer », dans le contexte de l'exposition artistique.

En premier lieu, l'exposition en arts visuels a pour but de présenter les résultats d'une production qui se compose d'œuvres d'un ou de plusieurs artistes, rassemblées autour d'un sujet ou d'un thème. Elles sont choisies pour leurs qualités plastiques, esthétiques ou communicationnelles, mais aussi pour la représentation d'un ensemble. L'exposition artistique présente des œuvres inscrites dans le temps, qu'elles soient d'hier ou d'aujourd'hui. Celles-ci sont uniques, originales, porteuses d'idées ou de sens, signifiantes en elles-mêmes, et leur finalité réside dans l'appréciation esthétique et non dans la fonction utilitaire. En les présentant, l'exposition valide aussi l'œuvre d'art.

Dans un deuxième temps, l'exposition est un moyen de transmettre un message ou un « dispositif de communication », tel que le mentionne Davallon (1986, 1999). En art, elle a pour but de mettre le visiteur en présence d'œuvres qui sont signifiantes, porteuses de sens et de contenu et qui sont rassemblées dans un lieu, dont le parcours est organisé afin d'attirer l'attention du visiteur. Dans ce cas, l'information ne prendra pas beaucoup de place car elle sera souvent réduite à une carte d'identification sur le mur, de sorte que le visiteur prenne le temps de regarder, de contempler, de ressentir, de comprendre et de dialoguer avec ce qui est présenté. Étant placé dans une situation de réceptivité, par rapport au contenu de l'œuvre et de l'exposition, la communication peut ainsi s'établir.

En conclusion, l'information fait référence au contenu de l'œuvre ou de l'ensemble des œuvres présentées dans l'exposition artistique, car elle touche à des connaissances disciplinaires multiples. Dans le cadre d'une exposition, elle cerne les objectifs poursuivis par l'exposant. Par exemple, il peut s'agir

d'informer le public sur une période, un mouvement artistique ou bien sur la démarche spécifique d'un artiste. L'information peut également être liée à un thème, au langage plastique, à des techniques ou à des matériaux. Le but est de faire comprendre, de connaître, de transmettre des savoirs et de faire apprécier l'œuvre. Dans le cadre de l'exposition, selon Davallon (1999), la fonction d'informer joue deux rôles. D'une part, elle fait part des connaissances et des apprentissages que le visiteur s'approprie par la visite et, d'autre part, elle éclaire l'artiste ou le commissaire sur sa propre démarche. De plus, pour l'artiste, l'exposition montre souvent le bilan de sa recherche ou de sa production, car elle est représentative de la situation d'un individu ou d'un groupe face à son milieu. L'information est donc un élément de la situation de communication et s'inscrit dans un milieu culturel et social.

### **2.2.3 L'exposition d'art en milieu scolaire**

À la différence de l'exposition d'arts visuels qui est définie par la présentation publique d'œuvres d'art, l'exposition d'art en milieu scolaire est caractérisée par la présentation publique de travaux d'élèves, accomplis à l'école. Par conséquent, on note que les expositions réalisées dans le contexte scolaire constituent un excellent moyen de contact avec l'entourage humain de l'établissement. « Elles peuvent être une excellente motivation à une activité collective intéressante si la plus large initiative est laissée aux élèves. Leur danger est la tentation vers le spectaculaire au détriment de l'intérêt aux aspects éducatifs de l'activité »<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Ouvrage en ligne : Le grand dictionnaire terminologique, Office de la langue française. [<http://www.granddictionnaire.com>].

Cependant, nous ne rencontrons pas d'énoncé, dans les programmes ministériels antérieurs et actuels, en ce qui concerne l'exposition des travaux d'élèves réalisés en arts plastiques. En effet, comme nous l'avons mentionné dans la première partie de ce document, le mot « exposition » est uniquement utilisé pour désigner l'exposition artistique professionnelle, puisque sa définition inclut seulement les actions d'exposer des reproductions d'œuvres d'art et d'aller voir des expositions dans les musées ou d'autres lieux culturels. Malgré que peu de documents spécialisés nous permettent de définir les composantes de l'exposition dans le cadre scolaire, selon notre connaissance, celle-ci prend une place importante en enseignement des arts plastiques au primaire.

Dans le milieu scolaire, l'école est un lieu d'apprentissage et de socialisation (Gouvernement du Québec, 2001). Ainsi, tout comme pour l'exposition en général et en arts visuels, selon notre expérience, l'exposition a pour but de présenter, de communiquer, mais aussi d'impliquer l'élève dans son environnement. De plus, certaines étapes devraient être suivies avant la conception et la mise en place de celle-ci.

Au sujet de la présentation, l'objectif de l'enseignant spécialisé en arts plastiques est de créer un contexte qui favorisera le développement des compétences et des apprentissages chez l'élève. De plus, il est le concepteur et l'organisateur, car c'est lui qui réunit les éléments nécessaires afin de permettre à ses élèves de créer des réalisations artistiques et d'apprécier l'art. Par le biais de l'exposition, l'enseignant va, d'autre part, les amener à présenter leurs propres réalisations et à voir celles des autres.

Selon Duquesne Brière (1977) et Lemerise (2000), la présentation des travaux d'élèves répond donc à plusieurs objectifs : valoriser et motiver les élèves à

travers leurs réalisations; mettre celles-ci en perspective, en d'autres mots, permettre aux élèves de réfléchir et de prendre du recul face à leur travail; favoriser la réflexion critique et esthétique chez ceux-ci; encourager le sentiment d'appartenance à l'intérieur d'un groupe ou de l'école et enrichir l'environnement.

De plus, quel que soit le contexte, artistique ou scolaire, l'exposition implique le respect de certaines règles, qui sont semblables, comme la présentation des travaux en fonction d'un thème, d'une technique ou d'une notion spécifique, afin d'orienter le regard et d'établir des liens entre les éléments. La réalisation des travaux et leur présentation seront donc le résultat d'une démarche d'enseignement et d'apprentissage. Il est important que les travaux présentés soient originaux et variés. Il est important aussi de suivre quelques règles de présentation technique, afin que les travaux soient mis en valeur, entre autres, par l'intermédiaire d'une disposition particulière leur permettant d'être reliés les uns par rapport aux autres (Rey, 2005). D'autre part, les travaux exposés sont renouvelés périodiquement, car « il est à craindre qu'ils ne constituent un décor surchargé et si familier qu'on n'y prête plus attention » (*Ibid.*, p. 85). Aussi, dans le but de maintenir l'intérêt et la curiosité des élèves, il est nécessaire de présenter des expositions dans différents endroits de l'école : la classe, le hall d'entrée, les corridors, les escaliers, la bibliothèque, etc. De plus, selon cet auteur, il est souhaitable que les travaux exposés soient choisis par les élèves, individuellement ou collectivement, de façon à ce qu'ils puissent présenter leur réalisation en fonction de leur intérêt. Cette étape leur permet également d'apprendre à justifier leur choix et à développer leur esprit critique en regard de leur propre travail et de celui des autres.

D'autre part, choisir un public cible fait également partie des étapes à suivre. Ainsi, l'exposition organisée à l'intérieur de l'école vise un destinataire précis :

les élèves. En effet, c'est d'abord eux que nous voulons valoriser, non seulement par la présentation des travaux, mais aussi par l'intermédiaire des enseignants, de la direction et de tous les autres membres de l'école.

L'exposition peut aussi sortir de l'école pour être présentée en périphérie. Par exemple, à la bibliothèque du quartier, dans l'entrée du centre d'art ou du centre commercial, au musée, etc. Dans ce cas, elle convoque nécessairement un public plus large, composé des parents et des membres de la communauté. D'une part, ce type d'exposition servira à valoriser l'élève à travers ses réalisations et lui permettra également de découvrir la diversité des créations réalisées par ses pairs. D'ailleurs, Tavernier (1993) nous rappelle « qu'il faut absolument amener les élèves la visiter, se rendre compte qu'il y a des visiteurs [...]. C'est ainsi qu'ils se sentiront valorisés, et auront davantage confiance dans leurs propres possibilités » (p. 120).

L'exposition d'art en milieu scolaire a aussi pour but de transmettre des savoirs, de faire comprendre, connaître et apprécier. Depuis les années 1980, l'enseignant en arts plastiques au primaire doit s'assurer que l'élève acquiert les moyens de connaître et d'apprécier l'art. Par ce fait, nous croyons que l'exposition d'œuvres d'art autant que celle des travaux d'élèves satisfait à cette exigence. L'appréciation en enseignement des arts, fait référence à des contenus spécifiques, tels que les connaissances reliées aux principales fonctions de l'œuvre, celles qui ont trait aux notions du langage plastique, aux techniques et aux matériaux ainsi qu'à l'historique et à la signification des œuvres sur les plans sociologique et artistique.

À travers les fonctions spécifiques de l'exposition artistique en milieu scolaire, nous constatons que plusieurs objectifs pédagogiques, d'ordre cognitif, affectif, social et culturel sous-tendent la réalisation d'une exposition. En effet, dans le

Programme de formation de l'école québécoise, « Apprécier » a pour but d'amener l'élève à « être attentif à ses réactions émotives ou esthétiques » concernant ses réalisations et celles des autres, et à savoir « porter un jugement critique et esthétique à partir de ses réactions personnelles et de critères déterminés » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 216). Selon cet aspect, on place l'élève en situation « d'apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques ou des créations plastiques » (*Ibid.*, p. 216). On encourage l'enseignant à utiliser divers moyens pour mettre les élèves en situation d'appréciation; il peut s'agir de monter des expositions en utilisant leurs travaux, de présenter des reproductions d'œuvres d'art, de visiter des expositions artistiques dans divers lieux culturels, tels que les musées, les maisons de la culture, les galeries d'art, etc. Nous notons également que « l'appréciation », dans le contexte de l'exposition scolaire, fera aussi appel à des compétences transversales spécifiques telles que : exploiter l'information, exercer son jugement critique et communiquer de façon appropriée.

Dans le but de mener à terme la préparation d'une exposition et afin qu'elle soit exploitée en totalité, certaines règles doivent être suivies, telles que présentées par Laswell (*dans* Cabin, 1998) afin d'analyser les médias. L'auteur définit les différentes étapes du processus médiatique à partir des quatre questions suivantes : qui? (les agents), dit quoi? (les fonctions), comment? (le dispositif, le médium), à qui? (le milieu) et avec quels effets? (son impact, son évaluation).

Tableau 2.2

## Schéma des étapes pour la réalisation de l'exposition d'art en milieu scolaire

<b>Qui?</b> <i>Les agents</i>	Le créateur : l'élève; Les organisateurs : l'enseignant, l'élève.
<b>Dit quoi?</b> <i>Les fonctions de chacun</i>	Les élèves : créer et produire; L'enseignant : concevoir et organiser l'exposition.
<b>Comment?</b> <i>Le dispositif</i>	Un thème; Une technique; Une notion spécifique; Une production individuelle; Un projet collectif.
<b>À qui?</b> <i>Le milieu scolaire et son environnement</i>	Les élèves; L'enseignant; Les membres de l'école; La communauté environnante.
<b>Quels effets?</b>	<i>Impacts pour l'élève :</i> Apprécier ses réalisations; Développer son jugement et ses compétences en arts plastiques; Être motivé dans son apprentissage. <i>Impact pour l'école :</i> Enrichir la formation et améliorer le milieu scolaire.  <i>Évaluation :</i> Retour sur l'exposition : éléments à conserver, éléments à modifier ou à changer.

Par ailleurs, réaliser une exposition est rarement l'affaire d'une seule personne et les différents rôles doivent être bien identifiés. Effectivement, selon Baxandall (1993), trois agents participent toujours à l'exposition : le fabricant, l'organisateur et le spectateur. De ce fait, l'enseignant spécialisé en arts plastiques n'est pas seul responsable de l'exposition, car les élèves et l'ensemble du public de l'école partagent également cette tâche.

À cette étape de notre recherche, nous constatons que les fonctions générales : « présenter, communiquer et informer » identifient clairement le rôle actuel de l'exposition. Depuis les dernières décennies sa pratique a évolué et nous lui délimitons des fonctions spécifiques reliées à différents champs d'étude.

Tout d'abord, en arts visuels, ses fonctions sont d'ordre artistique, culturel et social car elle est destinée à la présentation d'œuvres d'art, implique divers milieux culturels et s'adresse à plusieurs publics cibles. Puis, en enseignement des arts, en plus d'exercer les fonctions reliées à la discipline des arts visuels, l'exposition joue un rôle éducatif. Par conséquent, elle devient un moyen d'apprentissage contribuant au développement de l'élève sur le plan cognitif, affectif, social et culturel.

#### **2.2.4 Les théories du processus créateur et l'exposition**

Indépendamment des théories relatives à l'exposition en général, en arts visuels et en milieu scolaire, nous nous appuyons également sur les théories du processus créateur. Aussi, nous examinons plus spécifiquement les étapes des processus élaborés par différents auteurs concernant l'exposition. Tout d'abord, nous prenons en considération la dernière phase du modèle développé par Anzieu (1981), qui comporte de « produire l'œuvre au-dehors » et nous y joignons le



point de vue artistique de Paillé (2004) en ce qui a trait à l'étape « d'exposer l'œuvre ». Puis, nous considérons également les processus développés par Valéry<sup>16</sup> (Gingras-Audet, 1979, 1985) et Kris (1952), car ce sont ces théories qui viennent soutenir, entre autres, le modèle de la dynamique de création développé en éducation des arts par Gosselin *et al.* (1998). Ces théories, principalement reliées au domaine de la psychologie et à la création artistique, viendront soutenir l'objet de notre recherche.

Dans un premier temps, selon la théorie psychanalytique d'Anzieu (1981), le cheminement du processus de création se subdivise en cinq phases qui sont : « éprouver un état de saisissement; prendre conscience d'un représentant psychique inconscient; l'ériger en code organisateur de l'œuvre et choisir un matériau [...]; composer l'œuvre dans ses détails; et enfin, la produire au-dehors » (p. 93). Chacune de ces étapes comporte sa propre dynamique et sa spécificité.

Ainsi, lors de l'étape « produire l'œuvre au-dehors », l'auteur nous informe de deux situations particulières dont il faut tenir compte, soit « le rapport du créateur à l'œuvre qui s'achève et le rapport du créateur au public, qu'il imagine prenant contact avec l'œuvre » (*Ibid.*, p. 127). La première situation implique, de la part du créateur, une attitude de détachement, c'est-à-dire la capacité de prendre du recul face à son travail, de le déclarer achevé et de s'en détacher en vue de le « produire au-dehors ». La seconde situation consiste à exposer son travail à un public et ainsi, affronter les critiques. Il est question ici du regard porté par les autres sur son propre travail. En effet, selon l'auteur, soumettre son travail aux réactions d'un public comporte une attitude de « résistance inconsciente » chez la personne qui crée, car ce dernier moment du processus de création a comme

---

<sup>16</sup> Pour rendre compte du processus élaboré par Valéry, nous avons consulté les recherches de Gingras-Audet (1979, 1985) qui traitent de la pensée de Valéry sur le phénomène de la création.

conséquence que l'œuvre mène sa vie propre, souvent différente de celle que le créateur avait souhaitée.

À cette théorie, se juxtapose l'étude de Paillé (2004, p. 73). L'auteure, artiste et chercheuse en arts visuels, nomme la dernière phase d'un projet de création « l'extériorisation ». À l'instar du modèle d'Anzieu, elle tient compte de deux situations, soit terminer l'œuvre et l'exposer. Effectivement, pour Paillé (2004), terminer l'œuvre exige de l'artiste la capacité de prendre du recul face à son travail, d'interagir avec celui-ci et de s'en séparer. Il s'agit, à ce stade précis, de le sortir de l'atelier pour l'exposer et ainsi, de le revoir avec une certaine distance. D'autre part, elle subdivise en deux parties le travail de l'exposition. Celui-ci demande, de la part de l'artiste, un travail psychique et un travail pratique.

Tout d'abord, sur le plan psychique, l'auteure s'appuie principalement sur la théorie psychanalytique développée par Anzieu (1981) pour expliquer son point de vue. Ainsi, elle soutient, qu'à cette étape, le créateur anticipe le regard des autres et doit affronter le public, car il se retrouve « en position sociale de communication pour parler de sa démarche et de son œuvre, pour l'affirmer et la défendre » (Paillé, 2004, p. 73). De plus, à cette phase, le travail exposé fait l'objet d'une analyse extérieure, dont les rouages peuvent échapper au créateur. Pour Paillé (*Ibid.*), cette dernière étape comporte donc une part d'inconnu, qui se manifeste sous une forme de tension entre la démarche artistique et le statut social de l'artiste. De ce fait, pareillement à Anzieu (1981), l'auteure précise que cette dernière étape ne se réalise pas sans difficultés et peut provoquer divers comportements chez le créateur. D'une part, celui-ci peut très bien accepter « les limites de son projet avec une certaine conscience réconfortante de sa réussite » (*Ibid.*, 2004, p. 81). D'autre part, à l'opposé, il peut tout aussi bien douter de la valeur de son travail achevé, connaître la tentation de le modifier et même d'aller

jusqu'à le détruire pour ne pas le soumettre au regard du public. Cependant, l'auteure témoigne que c'est au fil de ses expériences que le créateur apprend à composer avec cet état de tension, à se faire confiance, à doser l'impact du regard des autres sur sa démarche ainsi qu'à affirmer sa particularité.

Sur le plan pratique, Paillé présente deux étapes subséquentes pour réaliser le travail de l'exposition. Il s'agit de la présentation formelle de chacune des œuvres et du choix d'un mode d'exposition, pour l'ensemble de celles-ci, qui sera fait en fonction des lieux déterminés. Ainsi, le créateur sélectionne d'abord les œuvres qu'il considère prêtes à être exposées et explore la manière de les présenter. Par la suite, il traite les aspects organisationnels de l'exposition, soit les dispositifs de présentation, l'organisation de l'espace à occuper et la configuration d'un parcours proposé aux visiteurs, etc. Cette dernière étape peut être réalisée par l'artiste, ou bien, être prise en charge par une autre personne du milieu de l'art.

Parmi les différents auteurs qui ont présenté des modèles du processus de création en rapport avec l'exposition, nous examinons également celui présenté par l'écrivain Valéry (Gingras-Audet, 1979, 1985). Cet écrivain s'est interrogé sur ce qui advenait chez le créateur lorsque celui-ci travaillait à son œuvre. Il identifie donc trois périodes dans le cheminement du processus de création qui sont : « l'état chantant », qui se manifeste sous la forme de ce que d'autres nomment l'inspiration; la « gestation », qui consiste pour le créateur à harmoniser son énergie créatrice avec les ressources concernant l'œuvre à réaliser; et enfin, « l'œuvre achevée », qui témoigne de la réalisation de l'œuvre dans sa forme définitive afin de s'en détacher. Pour Valéry (*dans* Gingras-Audet, 1985), la démarche créatrice est d'abord un processus de création de soi qui s'accomplit par l'action de créer. Par conséquent, une fois l'œuvre achevée, le créateur est appelé à prendre une distance face à son travail et à s'en détacher pour ensuite se projeter

vers d'autres réalisations. Dans ce modèle, la phase de produire l'œuvre à l'extérieur pour la présenter à un public n'est pas définie. Ce qui importe avant tout, c'est l'œuvre achevée en tant qu'aboutissement de la démarche de création. Tel que l'a souligné Gingras-Audet (1985), pour Valéry, l'activité créatrice permet à l'individu de se « construire lui-même » par l'expérience de la création. Selon cet écrivain « il n'y a aucune corrélation nécessaire entre le succès extérieur d'une œuvre et sa signification pour celui qui crée » (*Ibid.*, p. 142). Dans ce modèle, l'accent est donc mis sur la qualité du processus de création en tant que démarche de développement ou de construction de soi, plutôt que sur le résultat de l'œuvre achevée et exposée.

Finalement, nous observons le processus élaboré par Kris (1952), psychanalyste et historien d'art, car il développe l'idée « de public ». En effet, cet auteur subdivise le processus de création en deux phases interreliées, soit une phase régressive, qui est associée au processus primaire de la pensée et une phase progressive, qui est associée au processus secondaire de la pensée. Plus précisément, ces deux étapes peuvent correspondre à ce que d'autres auteurs nomment, l'inspiration et l'élaboration. De plus, à ces deux étapes, s'ajoute une dimension complémentaire, soit l'idée « de public », qui se manifeste au cours du processus. Effectivement, selon Kris (1952, *dans* Gosselin, 1993), la création, de façon consciente ou non, poursuit un but de communication. Ainsi, au cours des deux étapes de ce processus, le créateur peut adopter une position réflexive et prendre lui-même la place du public qu'il identifie avec son Moi, comme il peut aussi communiquer avec un public imaginaire, souvent composé de quelques personnes significatives pour lui (*Ibid.*, 1993). Dans ce modèle, contrairement aux théories soutenues par Anzieu (1981) et Paillé (2004), l'idée « de public » n'est pas associée à l'œuvre exposée et présentée à des personnes à la fin d'une démarche de création, car elle est plutôt présente et influente à chacune des phases du processus de création.

Ces conceptions du processus créateur nous informent sur les dimensions cognitives, affectives et sociales mises en jeu dans le travail de l'exposition et viennent ainsi soutenir l'objet de notre recherche.

## 2.3 LA RECENSION DES ÉCRITS

Dans cette partie, nous expliquons la stratégie utilisée pour recenser les écrits et nous présentons ceux qui nous semblent les plus susceptibles de servir d'appui théorique à cette étude.

### 2.3.1 La stratégie de la recension des écrits

Dans cette recherche, la recension des écrits porte sur la pratique de l'exposition d'art en milieu scolaire, dans le contexte de l'enseignement des arts plastiques au primaire. Dans un premier temps, nous avons examiné l'ensemble des revues faisant état de la recherche en éducation artistique : *Studies in Art Education : A Journal of Issues and Research* (É.-U.), *Art Education : The Journal of the National Art Education Association* (É.-U.), *Canadian Review of Art Education : Research and Issues* (Canada), *Vision* (revue de l'AQÉSAP : Association québécoise des éducatrices et des éducateurs spécialisés en arts plastiques) et les *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels* (Québec, CRÉA Éditions). Nous avons également examiné les Actes de congrès de l'AQÉSAP, les programmes québécois d'arts plastiques, les guides pédagogiques (Gouvernement du Québec, 1981, 1983) et le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001). Ensuite nous avons effectué une

recension à partir des mots clés de la recherche dans les bases de données suivantes : *ERIC, Francis, Dissertation Abstracts et Art Index*. De cette recension, nous constatons que l'objet de notre recherche est peu développé dans l'ensemble des publications spécialisées. Alors, nous nous sommes interrogé sur le point suivant : qu'en est-il des plus récentes recherches en enseignement des arts plastiques en ce qui a trait à l'exposition d'art en milieu scolaire?

Nous avons donc retenu les écrits qui nous semblaient les plus pertinents afin de mettre en relation l'état des connaissances de notre discipline et notre objet d'étude. Dans un premier temps, nous avons repéré et sélectionné une seule thèse traitant spécifiquement de l'exposition d'art en milieu scolaire, puis nous avons sélectionné les écrits des chercheurs américains suivants : Burton et McGraw (2001), Eisner *et al.* (1997), Pearson (2001), Sabol (1997) et Taylor (2001). Toutes ces recherches ont un lien direct avec notre sujet car elles questionnent, de façon générale, la pratique de l'exposition d'art en milieu scolaire et visent, plus particulièrement, à développer et à expérimenter de nouvelles approches ou manières de faire en ce qui a trait à l'exercice de l'exposition en enseignement des arts plastiques.

Ces recherches sont principalement tirées de deux ouvrages collectifs américains, édités par la *National Art Education Association (NAEA)*. Nous les avons examinés attentivement. Le premier, *The Educationally Interpretive Exhibition : Rethinking the Display of Student Art*, de Eisner *et al.* (1997), présente une étude visant à développer de nouvelles manières de faire pour réévaluer les expositions d'art en milieu scolaire. Puis, le deuxième, *Student Art Exhibitions : New Ideas and Approaches*, sous la direction Zuk et Dalton (2001), se compose de quatorze textes portant sur les nouvelles approches et les récentes recherches au sujet de l'exposition d'art en milieu scolaire, à travers le monde. Ce dernier ouvrage se

subdivise en cinq parties et traite des perspectives culturelles et historiques de l'exposition d'art en milieu scolaire, de l'élève commissaire, de la planification et de la présentation d'une exposition, des lieux de présentation et enfin, d'un plaidoyer pour l'exposition pédagogique.

Au Québec, selon notre connaissance, plusieurs expériences s'effectuent sur le terrain. Toutefois, nous n'avons pas repéré de documents spécialisés qui en faisaient état. Cette constatation est d'ailleurs soulignée par les chercheuses Richard et Lemerise (2001) dans un article portant sur l'exposition d'art en milieu scolaire au Québec. Elles soulignent, « l'exposition nous apparaît comme un aspect très négligé dans les publications spécialisées » (p. 8). Malgré cela, nous avons sélectionné quelques écrits traitant de ce thème. Dans un premier temps, un document pédagogique qui a été réalisé par un groupe d'animateurs en enseignement des arts plastiques à la Commission des écoles catholiques de Montréal, sous la direction de Monique Duquesne-Brière (1976), nous semble toujours pertinent pour traiter de l'aspect organisationnel de l'exposition. Puis, un modèle de pédagogie du projet artistique développé, plus spécifiquement, en enseignement des arts plastiques par Richard *et al.* (1998), car il implique l'élève au cours des différentes étapes de la réalisation d'un projet, de la préparation à la présentation.

### **2.3.2 La recension des écrits américains**

Tout d'abord, la thèse de Turner (1989), qui a été réalisée à l'Université de Pennsylvanie aux États-Unis traite des croyances et des pratiques de trois groupes d'enseignants au sujet de l'exposition d'art en milieu scolaire. Un premier groupe est composé d'enseignants spécialisés en arts plastiques à l'élémentaire, un

deuxième est constitué de futurs enseignants titulaires de classe et un troisième de futurs enseignants d'arts plastiques. Dans cette étude, l'auteure mentionne que les raisons pour lesquelles les enseignants organisent et participent à des expositions d'art en milieu scolaire n'ont pas fait l'objet d'études approfondies en pédagogie artistique. Ainsi, elle utilise la méthode de l'enquête pour prendre connaissance des opinions des enseignants en ce qui concerne l'importance de l'exposition, sa localisation, son parrainage et ses buts pédagogiques. Elle s'interroge également sur les pratiques des enseignants et tente de répertorier les différents types d'expositions auxquelles ils participent ainsi que d'évaluer l'importance qu'ils accordent à l'aspect éducatif de ces expositions. Cette recherche comprend donc cinq types d'expositions : le type international, national, régional et les expositions situées dans l'école et dans la classe.

Les résultats montrent que l'ensemble des groupes d'enseignants favorise l'organisation et la participation à des expositions, réalisées par les enseignants, à l'intérieur de l'école et dans la communauté environnante, plutôt qu'à des expositions organisées en lien avec des organismes extérieurs que ce soit sur le plan régional, national ou international. Les résultats de l'enquête montrent également que les enseignants valorisent les expositions qui ont lieu dans l'école car elles apportent de l'information auprès des administrateurs et des parents sur le programme d'art. Cette étude révèle aussi que les enseignants croient que les expositions organisées à l'extérieur de l'école ont de la valeur. Néanmoins, ils ne participent pas nécessairement à ce type d'exposition. Enfin, cette recherche montre que tous les groupes sont en faveur des expositions car celles-ci viennent soutenir l'enseignement de l'art. En revanche, ils n'encouragent pas celles qui sont organisées pour répondre à une cause spécifique ou qui font l'objet de concours.



Pour conclure, cette étude a permis d'améliorer les connaissances sur les croyances et les pratiques des enseignants dans l'élaboration d'expositions d'art en milieu scolaire afin qu'elles s'intègrent aux orientations des programmes d'art dans le contexte américain. Cependant, au-delà des conclusions qui soulignent l'intérêt des enseignants américains face à l'exposition d'art en milieu scolaire et qui rendent sa pratique manifeste, cette étude ne nous informe pas sur la pratique pédagogique et didactique de l'enseignant impliquant activement l'élève dans le travail de l'exposition. De cette recherche nous retenons donc l'importance de faire avancer les connaissances concernant l'objet de l'exposition d'art en milieu scolaire. En effet, il existe très peu d'information sur les différents aspects entourant sa pratique au Québec que ce soit en matière de croyances, de parrainage, de localisation ou bien des aspects didactiques et pédagogiques.

Ensuite, l'étude de Eisner *et al.* (1997) nous semble essentielle pour aborder notre thème car elle questionne la pratique de l'exposition, en développant et expérimentant de nouvelles façons de faire. Cette étude a été développée et expérimentée par une équipe de chercheurs et de praticiens à l'Université Stanford aux États-Unis. De plus, elle a fait l'objet d'une publication qui, par la suite, a servi de référence pour appuyer d'autres études sur l'exposition d'art en milieu scolaire (Pearson, 2001; Taylor, 2001).

Cette recherche part du constat que, trop souvent, les expositions d'art en milieu scolaire ne sont pas pédagogiques car elles ne présentent pas les apprentissages qui sous-tendent les résultats exposés. Ainsi, elles serviraient à perpétuer une vision réductrice de l'enseignement des arts plutôt que d'aider à sa compréhension. D'après les auteurs, si on ne cherche pas à faire comprendre ce qui appuie les œuvres présentées dans une exposition, le public en percevra uniquement les effets spectaculaires. Ainsi, les arts plastiques seront perçus

comme une matière qui développe uniquement des habiletés techniques, sans qu'aucun processus de réflexion ne soit impliqué. Pour cette raison, les auteurs jugent essentiel de faire comprendre que les apprentissages vont au-delà des résultats plastiques. Au cours de cette étude, ils ont développé et expérimenté une méthode permettant de présenter et d'interpréter les apprentissages réalisés en arts plastiques. Les objectifs de la recherche étaient de montrer, par le biais de l'exposition, que les activités artistiques développent la pensée visuelle chez les élèves et ainsi de faire comprendre à différents publics tels que les élèves, les enseignants, les administrateurs et les parents, que la pédagogie artistique contribue au développement global de l'enfant et de l'adolescent.

Par conséquent, la première particularité de cette recherche était d'associer des textes explicatifs aux travaux des élèves. Un premier texte théorique était tiré des recherches en enseignement des arts et associé à l'image de l'enfant pour faire comprendre les étapes du développement graphique. Un autre texte présentait des résultats d'entrevues réalisées avec les enseignants et traitait du processus de réalisation en classe. Un deuxième point singulier était de ne pas inscrire le nom de l'enseignant, de l'élève et de l'école dans le but de mettre l'accent sur l'attention à porter aux explications. Les résultats de l'étude montrent que le fait d'associer des textes aux images a permis de communiquer des concepts théoriques, de présenter les processus associés aux réalisations et ainsi de faire comprendre les apprentissages réalisés en arts plastiques.

Enfin, cette recherche apparaît comme un point de départ, plutôt qu'une finalité, dans le but d'expérimenter de nouvelles manières d'exposer et d'expliquer les réalisations d'élèves en arts plastiques. Nous retenons, en relation avec notre recherche, le besoin de faire comprendre aux différents publics scolaires, élèves, enseignants, administrateurs, parents, etc., que l'enseignement des arts dépasse la

production d'un objet, mais aussi que les contenus montrés sont les résultats d'une démarche d'enseignement et d'apprentissage réalisée dans les cours d'arts plastiques. L'association de textes aux réalisations, pour favoriser leur compréhension, a ajouté une nouvelle dimension à l'exposition d'art en milieu scolaire : celle d'allier la production de textes, sur les démarches d'apprentissage et sur la théorie reliée à la discipline, ouvrant ainsi la voie à une meilleure compréhension des processus associés aux approches par compétences et interdisciplinaires.

Nous soulignons également que cette étude a été réinterprétée par deux enseignants en arts plastiques de niveau primaire et secondaire aux États-Unis et que nous avons uniquement retenu les principales variantes. En effet, d'après l'étude de Eisner et son équipe, Pearson (2001) a réalisé une exposition sur le thème du portrait, avec des élèves du primaire et du secondaire, en associant aux images trois textes explicatifs provenant des élèves, des enseignants et des psychologues afin de mettre en relation les apprentissages et les réalisations artistiques. De plus, Taylor (2001) a aussi organisé une exposition au secondaire en présentant des textes, d'élèves et d'enseignants, sur la théorie de l'art. Ces deux expériences poursuivent également l'objectif de présenter les apprentissages qui sous-tendent les réalisations exposées. Toutes ces expérimentations vont au-delà de la présentation des résultats et cherchent plutôt à développer des manières différentes de réaliser, de faire comprendre et de rendre plus signifiante l'exposition d'art en milieu scolaire.

D'autre part, une nouvelle dimension à la pratique de l'exposition d'art en milieu scolaire est apportée par les écrits de Burton et McGraw (2001) et de Burton (2001, 2004). Leurs recherches impliquent les élèves dans le processus de l'exposition, tout au long de l'année scolaire. Selon eux, l'exposition est une

activité complexe, car elle est nécessairement une affaire de groupe, rassemblant les habiletés de plusieurs personnes. Elle intègre également les dimensions pédagogiques et sociales de l'enseignement. Ces chercheurs trouvent primordial d'impliquer l'élève dans ce processus pour que l'exposition ne soit pas seulement la présentation d'un résultat. En effet, ils la présentent comme : « is a natural and logical extension of making art » (Burton et McGraw, 2001, p. 28). En plus, de par sa complexité, elle ne doit pas être séquentielle, mais plutôt incluse dans la démarche d'enseignement et d'apprentissage durant toute l'année scolaire. D'autre part, afin d'intégrer l'exposition dans la démarche d'enseignement, ils se réfèrent aux théories proposées en histoire de l'art, par les chercheurs Ames, Franco et Fry (1992, *dans* Burton et McGraw, 2001) en identifiant quatre phases essentielles à la réalisation d'une exposition : la planification, la réalisation du projet de création, l'installation et la diffusion.

Depuis quelques années McGraw a mis ce modèle en application dans une école secondaire aux États-Unis. Dans un premier temps, il commence l'année scolaire en impliquant les élèves dans la mise en marche de l'exposition. De plus, il souligne l'importance de les informer, dès le début de l'année, que le processus de création artistique reste inachevé jusqu'à ce qu'ils aient exposé et présenté leur travail à leurs pairs et à d'autres visiteurs de l'école. Il mentionne, d'autre part, l'efficacité du travail de groupe dans les différentes phases du processus de mise sur pied de l'exposition et la portée des valeurs sociales qui y sont associées.

Le premier objectif de la recherche étant de permettre à l'élève de vivre l'expérience de l'exposition car celle-ci est incluse dans les apprentissages en arts plastiques tout au long de l'année, à l'intérieur d'un projet de groupe. Les contenus présentés dans l'exposition sont réalisés dans les cours d'arts plastiques. Chacun des élèves choisit ce qu'il présentera et, de plus, il a la responsabilité de mener son travail à terme, de la conception à la présentation; par exemple, il écrira

un texte sur sa démarche, s'occupera de l'encadrement si nécessaire, etc. De surcroît, certaines responsabilités et certains rôles sont partagés dans le groupe : organisation, conception, mise en espace, installation, invitation, etc. Relativement à la pédagogie du projet et de la coopération, dans ce modèle, le projet d'exposition constitue un moyen d'apprentissage puisque l'élève participe à sa réalisation. Les auteurs le rappellent « it is crucial that students, not the teacher, become the primary curators of their own shows » (Burton et McGraw, 2001, p. 28). En définitive, dans cette étude réalisée au secondaire, les élèves sont des acteurs impliqués dans toutes les étapes. D'abord, par leur propre travail, puis par rapport au projet d'exposition qui se déroule dans un esprit de collaboration.

Dans le cadre de notre étude, nous avons retenu ces auteurs pour les approches pédagogiques qu'ils mettent de l'avant, privilégiant une démarche centrée sur l'action et la responsabilisation, individuelle et collective, des élèves face à leurs apprentissages. Ainsi, bien que l'étude soit réalisée au secondaire, cette démarche est toute aussi indiquée pour favoriser le développement des apprentissages chez les élèves du primaire. Cette étude devient donc représentative pour appuyer les pratiques des enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire soucieux d'impliquer activement l'élève dans le travail de l'exposition.

Une autre recherche, sur un projet d'exposition d'art en milieu scolaire réalisé dans une école primaire aux États-Unis, a également retenue toute notre attention. En effet, Sabol (1997), qui a fait paraître un article dans le *NAEA News*, traite de l'expérience des élèves. L'étude présente un projet basé sur le travail de l'exposition telle que réalisée dans une galerie d'art. Dans ce projet, l'exposition est le point de départ pour effectuer des apprentissages sur plusieurs plans. Tout d'abord, les prémisses concernent le plan social. En effet, on part du fait que des élèves d'une petite communauté n'ont pas souvent l'occasion d'être en contact

avec l'art, de visiter des galeries ou des musées. En collaboration avec les enseignants, on propose un projet artistique ouvert à la communauté dont l'objectif est de placer les élèves en situation de concevoir, d'organiser et de réaliser des expositions. Ainsi, en début d'année, une classe de l'école est réservée et transformée en galerie d'art. Puis, tous les groupes sont impliqués dans l'élaboration d'un même projet car il sera la base de plusieurs autres qui graviteront autour du projet principal afin de réaliser des apprentissages dans différentes matières. Par exemple, la transformation d'une classe en galerie a permis aux groupes de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année du primaire de prendre toutes les décisions quant à l'organisation physique de l'espace. Afin de poser les bons gestes, ils ont fait appel à des membres de la communauté et, par cette action, un propriétaire d'un commerce de bois leur a suggéré des solutions, etc. Ils ont ainsi effectué tous les calculs nécessaires à la construction des murs, des socles, etc.

Au sujet de la structure du projet, plusieurs comités ont été formés pour cheminer vers l'organisation et la réalisation d'expositions artistiques. Chacun des comités, tels que le comité de coordination, de conception, de recherche, de mise en espace, de montage technique, de sélection et le comité de rédaction, était formé d'élèves de différents niveaux. De plus, au sein des cours d'arts plastiques, les élèves ont participé au choix des thèmes, des travaux, des références artistiques et des artistes invités. Ils ont également été impliqués dans la mise en espace, la présentation des travaux ainsi que dans l'organisation de la réception ouverte à la communauté. De façon globale, ils ont été impliqués activement dans le processus de réalisation d'une exposition.

Dans cette perspective, le projet d'exposition artistique s'inscrit dans une approche englobant différentes disciplines et développant plusieurs compétences. Par conséquent, il vient soutenir le développement des apprentissages. Nous

retenons donc, de cette expérience, l'importance d'initier les élèves du primaire aux différentes étapes de la préparation d'une exposition. D'ailleurs, dans ce projet, ces étapes correspondent à celles proposées précédemment par Burton et McGraw (2001) pour planifier l'exposition artistique au secondaire et, plus précisément, la planification, la réalisation, l'installation et la diffusion. De plus, comme nous l'avons mentionné précédemment, dans l'étude de Burton et McGraw (2001) cette approche favorise également l'action et la responsabilisation individuelle et collective des élèves du primaire dans le travail de l'exposition.

### **2.3.3 La recension des écrits québécois**

Dans un premier temps, nous avons retenu le document *Comment préparer une exposition*, réalisé en 1976 sous la direction de Monique Duquesne-Brière, coordonnatrice de l'enseignement des arts plastiques à la Commission des écoles catholiques de Montréal. Bien qu'il soit moins récent, ce document explique de façon détaillée comment procéder pour planifier des expositions dans les écoles. Ainsi, cet ouvrage mentionne l'importance de bien définir les objectifs pédagogiques de l'exposition, de cibler correctement les participants et les visiteurs, d'identifier les lieux, le temps ainsi que les types de travaux qui seront exposés. De plus, il se subdivise en plusieurs parties : la planification, l'échéancier, l'organisation du matériel, le montage, la réalisation et l'évaluation de l'exposition. Dans ce document, une distinction est faite entre l'organisation des expositions se situant à l'intérieur de l'école et celles, de plus grande envergure, se localisant en périphérie de l'école. Pour tous ces motifs, cette analyse nous semble toujours pertinente afin de traiter tous les aspects organisationnels de l'exposition d'art en milieu scolaire.

Concernant les Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels, nous avons sélectionné l'article de Richard *et al.* (1998) car depuis quelques années, Richard, professeure à l'Université du Québec à Montréal, accompagnée d'une équipe de recherche, travaille à développer un modèle pratique d'exploration des arts adapté à la pédagogie du projet. Ils se réfèrent, entre autres, à l'approche de la pédagogie du projet d'intégration développée par Angers et Bouchard (1984) pour appuyer ce modèle pratique. Dans cette analyse, ils présentent les principales séquences d'intervention pédagogique appliquées en arts plastiques et adaptées à cette approche.

Dans un premier temps, les élèves sont invités à participer à un « atelier technique ». À cette étape, une technique ou un matériau est présenté à partir d'une mise en situation verbale ou visuelle. Par la suite, ils explorent les techniques et les matériaux dans le but d'acquérir un vocabulaire et des gestes précis.

Dans un deuxième temps, les élèves participent à un « atelier thématique » leur permettant d'intégrer les notions vues précédemment. Celui-ci comprend une mise en situation, un atelier technique, une réalisation et une activité d'appréciation.

Par la suite, c'est l'étape de « la clinique ». L'élève développe un projet spécifique et l'enseignant est uniquement présent pour répondre aux besoins de chacun et faire le suivi des connaissances acquises.

Puis, arrive la phase appelée « le tutorat » qui constitue la quatrième séquence. Il s'agit, pour quelques élèves, de réinvestir leurs acquis, de les transmettre aux autres en les leur expliquant.



À la fin, l'élève participe à « l'atelier critique ». Cette dernière étape permet une réflexion sur la démarche artistique de l'élève, une rétroaction sur les activités ainsi qu'une évaluation de groupe. Cet atelier prend plus exactement « la forme d'une exposition, d'un jury de sélection ou d'une communauté philosophique » (*Ibid.*, p. 50). De plus, on peut y joindre la présentation d'un projet collectif de fin d'année. « Ce volet met l'accent sur l'appréciation esthétique et le jugement critique; il permet à l'élève de s'interroger sur l'art en tant que pratique culturelle, outil de connaissance et forme d'expression » (Richard et Dussault, 2001, p.115).

Dans cette recherche sur le développement d'un modèle, portant sur l'exploration des arts dans la pédagogie du projet d'intégration, l'exposition est reliée à l'atelier critique (une sorte d'évaluation formative) car elle met en commun l'ensemble des projets, permet les échanges, les rencontres et les discussions. À ce moment précis, l'exposition favorise le développement de compétences transversales, telles que exercer son jugement critique, communiquer de façon appropriée, structurer son identité ou bien coopérer. Nous notons également que, dans cette recherche, l'exposition est inclusive à l'ensemble des étapes du projet. Elle se présente comme un moyen d'acquérir des connaissances disciplinaires impliquant un processus d'acquisition du vocabulaire et du langage propres aux arts plastiques et à l'appréciation esthétique.

En définitive, des écrits recensés aux États-Unis et au Québec, nous avons retenu les principales références traitant des aspects pédagogiques, didactiques et organisationnels de l'exposition d'art en milieu scolaire. Ces écrits nous serviront d'appui pour explorer un aspect spécifique de l'enseignement des arts plastiques, soit les modalités de pratique favorisant l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire.

De plus, bien qu'il existe quelques études, relevées au Québec et principalement aux États-Unis, s'apparentant à l'objet de notre recherche, cette recension des écrits met à jour l'état de la question et montre que la recherche sur la pratique de l'exposition d'art en milieu scolaire reste très peu explorée. Cependant, les éléments du cadre théorique, constitués des fondements du constructivisme et du socioconstructivisme en éducation, des théories relatives à la conceptualisation de l'exposition et des écrits retenus de la revue de la documentation, nous serviront de références pour appuyer l'objet de cette étude.

À la lumière de ce qui précède, nous retenons donc la question spécifique telle qu'énoncée à la fin du premier chapitre : Quelles sont les modalités de pratique mises en œuvre par les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire qui favorisent l'action de l'élève dans le travail d'exposition d'art en milieu scolaire?

Puis, nous poursuivons avec l'objectif spécifique suivant : Observer sur le terrain, décrire et analyser les modalités de pratique mises en œuvre par cinq enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire qui favorisent l'action de l'élève dans le travail d'exposition d'art en milieu scolaire.

Le cadre théorique associé au contexte, à la problématique, à la question et à l'objectif de recherche constitue l'ensemble construit du problème de la recherche. Ainsi, dans le but de mieux comprendre les modalités de pratique mises en œuvre par les enseignants spécialisés en arts plastiques, visant à impliquer activement l'élève du primaire dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire, nous privilégions une perspective de recherche qualitative.

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie. La méthode de recherche, la démarche et les modes d'investigation ainsi que les critères et les limites méthodologiques de la recherche constituent les éléments de ce chapitre.

## **CHAPITRE III**

### **LA MÉTHODOLOGIE**

La troisième partie présente la méthodologie suivie pour conduire cette étude. Nous situons tout d'abord la position épistémologique de la recherche et disons pourquoi nous adoptons une méthodologie de recherche qualitative. Puis, nous présentons la démarche d'investigation de l'étude de cas multiples. Ensuite, nous précisons les modes d'investigation; ceux-ci comprennent l'échantillonnage, le milieu de recherche, les techniques de collecte de données, les considérations éthiques de la recherche, ainsi que les procédures de traitement et d'analyse des données. Enfin, nous signalons les critères et les limites méthodologiques de la recherche.

#### **3.1 LA RECHERCHE QUALITATIVE**

Cette recherche s'inscrit dans une perspective qualitative. Cette orientation vise à comprendre, dans son milieu naturel, un phénomène social ou humain dans lequel le chercheur est engagé. Cette perspective de recherche est fondée sur le principe que les faits sociaux ou humains, étudiés de l'intérieur, conduisent à l'interprétation d'un phénomène, afin de mieux comprendre le sens que les personnes et les collectivités donnent à l'action et à l'expérience, dans leur vie quotidienne et leur réalité sociale (Deslauriers, 1991; Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, 2004; Mucchielli, 2002; Van der Maren, 1996).

La recherche qualitative s'appuie sur un postulat épistémologique découlant de l'approche compréhensive, dont l'origine est souvent associée à la pensée de Max Weber (1864-1920). Celui-ci accordait plus d'importance à comprendre le sens des phénomènes sociaux et humains, plutôt que d'expliquer ces phénomènes par la recherche des relations entre des variables (Savoie-Zajc, 2004, p. 124). Selon Weber, « il était nécessaire de prendre en considération la signification subjective de la réalité sociale pour comprendre la société comme telle » (*dans* Deslauriers, 1991, p. 11). À la lumière de ce qui précède, nous situons notre recherche dans un paradigme compréhensif. Nous visons, à long terme, l'enrichissement de l'enseignement des arts plastiques, grâce à une meilleure compréhension de l'exposition d'art en milieu scolaire. À plus court terme, nous souhaitons explorer la question suivante : quelles sont les modalités de pratique mises en œuvre par les enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire pour favoriser l'action de l'élève dans le travail de l'exposition?

De cette question de recherche découle notre choix méthodologique. Nous privilégions une méthodologie de recherche qualitative. Selon Savoie-Zajc (2004), la recherche qualitative est :

Une forme de recherche qui exprime des positions ontologiques (sa vision de la réalité) et épistémologiques (associées aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre chercheurs, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche. Dans cette démarche, le chercheur et les participants à la recherche ne sont pas neutres : leurs schèmes personnels et théoriques, leurs valeurs influencent leur conduite et le chercheur tente de produire un savoir objectivé, c'est-à-dire validé par les participants à la recherche. Le savoir produit est aussi vu comme dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer. Le savoir est également contextuel, car les milieux de vie des participants colorent, orientent les résultats (p. 128).

Pour Van der Maren (2006), dont les écrits traitent de façon plus spécifique des méthodes de recherche en éducation, l'appellation « recherche qualitative » comprend les recherches :

Portant sur des matériaux qualitatifs (mots, récits, images, etc.); exprimant des échanges symboliques, des représentations ou des actions (avec la description de leur contexte); en recourant à des méthodes d'analyse qui respectent leur caractère non numérique [...]; qui visent la construction ou la vérification d'une compréhension (interprétation) ou d'une planification d'actions par les significations attribuées et par les rationalités invoquées par les acteurs; en s'appuyant sur des discours (ambitueusement qualifiés de théories) interprétatifs (historiques, herméneutiques), structuraux (communication, organisation), symboliques (échanges sociaux, culturels), ou sur un modèle descriptif de la situation (p. 66).

D'autre part, de façon plus méthodique, Paillé (2002), définit la recherche qualitative selon les cinq critères suivants :

1) La recherche est conçue en grande partie dans une optique compréhensive, 2) elle aborde son sujet d'étude de manière ouverte et assez large, 3) elle inclut une cueillette de données effectuée au moyen de méthodes qualitatives, c'est-à-dire des méthodes n'impliquant, à la saisie, aucune quantification, voire aucun traitement, ce qui est le cas, entre autres, de l'interview, de l'observation libre et de la collecte de documents, 4) elle donne lieu à une analyse qualitative des données où les mots sont analysés directement par l'entremise d'autres mots, sans qu'il y ait passage par une opération numérique, 5) elle débouche sur un récit ou une théorie (et non sur une démonstration) (p. 196).

La recherche qualitative s'appuie donc sur une connaissance empirique, c'est-à-dire basée sur l'expérience et l'observation. Elle se situe dans une perspective systémique, interactive et elle se déroule dans le milieu habituel des personnes. Ce type de recherche accorde également une grande importance aux « sujets » de la recherche, c'est-à-dire que le chercheur a une relation particulière avec eux,

puisque'il doit leur faire confiance. Il considère que ce sont eux qui détiennent la clé de ce qu'il cherche. Ainsi, la description et l'interprétation des faits dépendent des actions et des significations que les acteurs donnent à la recherche. Le savoir résulte ainsi de l'intersubjectivité des acteurs et du chercheur qui le construisent. Selon Mucchielli (2002), la recherche qualitative « est pertinente dans la mesure où elle est près des gens, des milieux, des expériences, des problèmes, où elle est écologique (technologiquement *soft*), et dans la mesure où elle est, presque par principe, collaborative » (p. 159).

Nous soulignons que ce type de recherche est aussi appelé qualitatif/interprétatif. D'après Savoie-Zajc, (2004, p. 126), à l'instar de Paillé (1996a, dans *Ibid.*, p. 126), il est ainsi nommé par mesure de précision. D'une part, les données utilisées pour ce type de recherche sont de nature qualitative, c'est-à-dire qu'elles comprennent des mots, des documents écrits, des dessins, des comportements et, d'autre part, l'épistémologie sous-jacente est interprétative, c'est-à-dire qu'elle cherche à comprendre le sens de la réalité sociale ou des individus.

À la lumière de ce qui précède et compte tenu de l'ensemble des caractéristiques énoncées, en regard de la problématique spécifique de la présente recherche, nous avons privilégié une méthodologie de recherche qualitative pour décrire et comprendre les modalités de pratique des enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire en ce qui a trait à l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire.

Pour conduire cette étude, nous avons retenu, plus précisément, la démarche d'investigation de l'étude de cas. Cette démarche spécifique a permis par la suite d'orienter le choix des modes d'investigation.

### 3.2 LA DÉMARCHE D'INVESTIGATION

Nous avons choisi l'étude de cas et, plus précisément, l'étude de cas multiples comme démarche d'investigation. Cette méthode nous semble pertinente pour mener une recherche exploratoire, s'appuyant sur l'expérience des enseignants spécialisés en arts plastiques, afin de traiter un sujet ayant été peu questionné jusqu'à maintenant. En effet, selon Karsenti et Demers (2004), l'étude de cas « permet d'étudier un phénomène en contexte naturel, de façon inductive (exploratoire) ou déductive (confirmative), selon les objectifs de recherche » (p. 109). Elle permet également « de saisir la complexité et la richesse des situations sociales » (*Ibid.*, p. 209). De plus, selon ces auteurs, l'étude de cas, associée à une méthodologie de recherche qualitative, tente de comprendre les phénomènes à l'étude à partir du sens que communiquent les participants à la recherche. Selon Roy (2003) :

De façon presque unanime, on reconnaît la valeur de l'étude de cas pour les recherches de type exploratoire. [...] Grâce à son approche inductive, l'étude de cas devient très efficace pour analyser des réalités négligées [...] que les théories expliquent mal ou seulement en partie (p. 168).

Mucchielli (2002), renforce également cette position en mentionnant qu'en recherche qualitative, l'approche inductive serait « utile au début d'un cycle de recherche sur un sujet, afin de constituer une banque d'informations » (p. 78).

#### 3.2.1 L'étude de cas

La méthode de l'étude de cas se définit comme étant « une technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à



rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes concernant un système social comportant ses propres dynamiques » (Mucchielli, 2002, p. 77).

Cette méthode de recherche consiste donc à examiner :

Une situation réelle prise dans son contexte, [...] à l'analyser pour voir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse. Le cas sous étude fournit en fait un site d'observation permettant d'identifier ou de découvrir des processus particuliers (*Ibid.*, p. 77).

Dans la littérature qui porte sur le sujet, nous retrouvons deux grandes catégories d'études de cas, soit l'étude de cas simple et l'étude de cas multiples. La première catégorie consiste à analyser un cas particulier. Elle se distingue par l'importance accordée à l'unicité de ce cas et à la compréhension profonde du système représenté par celui-ci. La deuxième catégorie consiste en une analyse issue de l'observation d'un certain nombre de cas. Cette catégorie se distingue par l'observation et l'analyse de chacun des cas, dont les résultats obtenus seront juxtaposés, afin d'en dégager des processus récurrents. Selon Mucchielli (2002), l'étude de cas multiples servirait davantage dans des recherches utilisant une approche inductive.

Dans cette étude, nous avons utilisé la méthode de l'étude de cas multiples. En effet, nous avons opté pour cette catégorie, car l'objectif de la recherche vise à observer sur le terrain, à décrire et à analyser les modalités de pratique mises en œuvre par les enseignants, spécialisés en arts plastiques au primaire, pour favoriser l'action de l'élève dans le travail d'exposition d'art en milieu scolaire.

Par ailleurs, pour différentes raisons, plusieurs auteurs (Karsenti et Demers, 2004; Merriam, 1988, 1998; Miles et Huberman, 2003; Yin, 2003) mentionnent les

avantages de l'étude de cas multiples par rapport à l'étude de cas simple. D'abord, Karsenti et Demers (2004) font référence à Yin (2003) qui précise que l'étude de cas multiples permet de découvrir des convergences entre plusieurs cas, tout en étudiant les particularités de chacun des cas. Puis, ils mentionnent, à l'instar de Miles et Huberman, que l'étude de cas multiples appuie le travail du chercheur qui tente de « voir les processus et les conséquences qui ont lieu dans plusieurs cas et de comprendre comment de tels processus sont influencés par les variables contextuelles locales » (*Ibid.*, p. 215). Ensuite, Merriam (1988, 1998) présente d'autres avantages à cette catégorie d'étude de cas. Elle précise que l'étude de cas multiples est génératrice de plus d'informations et de plus de possibilités de conceptualisation et que si le contexte de l'étude le permet, elle peut être plus intéressante pour le lecteur que l'étude d'un seul cas. Enfin, Karsenti et Demers (2004) signalent tout particulièrement la pertinence de l'étude de cas multiples pour la recherche en éducation. Ainsi, ils mentionnent que cette méthode « permet, entre autres, le choix de cas particuliers dans lesquels l'interaction étudiée est susceptible de se manifester » (p. 210).

Compte tenu de ce qui précède, la démarche d'investigation de l'étude de cas multiples nous est apparue particulièrement bien indiquée pour mener cette étude. Ce choix nous permet de traiter un problème issu de la pratique en se centrant sur l'expérience des sujets participants, tout en recueillant différentes informations sur chacun des cas, ainsi que sur les milieux d'investigation, afin de comprendre les modalités de pratiques des enseignants spécialisés en arts plastiques en ce qui a trait à l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire.

### 3.2.2 Les caractéristiques de l'étude de cas

Selon Karsenti et Demers (2004), nous retrouvons, dans la littérature scientifique, trois principales approches pour situer l'étude de cas dans les recherches en éducation. Il s'agit des études effectuées par Yin (1994, 2003), Stake (1995) et Merriam (1988). L'approche de Yin se situe dans une perspective positiviste, prenant en considération l'existence des méthodes de recherche quantitatives et qualitatives. Quant à l'approche de Merriam, elle se situe dans une perspective interprétative, prenant en considération uniquement la méthodologie de la recherche qualitative. Alors que Stake adopte une perspective « mixte », prenant également en considération des méthodes de recherche quantitatives et qualitatives. Ainsi, selon la perspective adoptée, la démarche d'investigation de l'étude de cas permettrait de « mettre une théorie à l'épreuve ou en générer, incorporer des échantillons probabilistes ou prédéterminés, inclure des données quantitatives ou qualitatives » (*Ibid.*, p. 211).

Tel que mentionné précédemment, au regard de la question et de l'objectif de la présente recherche, nous avons opté pour une méthodologie de recherche qualitative, associée à la méthode de l'étude de cas multiples. Nous avons donc choisi l'approche de Merriam (1988) pour mener cette étude, car elle met l'accent sur la découverte et sur la compréhension du ou des cas, selon la situation des acteurs, et qu'elle se situe dans une perspective de recherche qualitative dans le domaine spécifique de l'éducation (Karsenti et Demers, 2004).

Toujours selon Karsenti et Demers (2004), l'approche de Merriam (1988) se définit à partir de quatre termes. Elle est particulariste, descriptive, heuristique et inductive. Cette approche est particulariste, car elle cible une situation spécifique ou un phénomène particulier; elle est descriptive, puisque le résultat final

comprend la description détaillée d'une situation ou d'un phénomène, comportant toutefois des éléments d'interprétation; elle est heuristique, car elle permet d'améliorer la compréhension du ou des cas étudiés et favorise l'émergence de nouvelles variables ou de relations; finalement, elle est inductive, car elle repose sur l'émergence et la découverte de concepts, d'hypothèses ou de généralisations sur un phénomène. Ainsi, l'approche de Merriam se distingue tout particulièrement par « la découverte d'interactions et de concepts, plutôt que par une vérification d'hypothèses préétablies » (Karsenti et Demers, 2004, p. 212).

Dans cette approche, le ou les cas étudiés peuvent être examinés sous différents angles, soit ethnographiques, sociologiques, historiques ou psychologiques, selon « la nature de leur système » (*Ibid.*, p. 217). De plus, Merriam (1988) ajoute trois sous-catégories à l'étude de cas. Celles-ci seront établies en fonction du résultat attendu de la recherche. Nous retrouvons l'étude de cas descriptive, interprétative et évaluative. L'étude de cas descriptive présente le cas de façon détaillée pour ensuite formuler des hypothèses ou des propositions théoriques, qui seront subordonnées à cette description. D'autre part, l'étude de cas interprétative comprend également une présentation détaillée du ou des cas. Cependant, l'étude vise plutôt à développer des catégories ou à favoriser l'émergence de postulats théoriques établis, avant la collecte des données, dans le but d'interpréter le phénomène. Enfin, l'étude de cas évaluative est caractérisée par le résultat final. Ce type d'étude consiste à porter un jugement sur le système du ou des cas étudiés (Karsenti et Demers, 2004).

À la lumière de cette présentation concernant l'approche de Merriam (1988) et au regard de la question de recherche énoncée précédemment, nous avons retenu plus spécifiquement l'étude de cas interprétative, se rapprochant des méthodes ethnographiques, pour conduire cette recherche. Cette approche nous permet de

tenir compte du contexte de la pratique professionnelle, ainsi que de l'expérience des enseignants spécialisés en arts plastiques. De cette manière, elle nous donne l'occasion d'observer sur le terrain, de décrire et d'analyser les pratiques des enseignants spécialisés en arts plastiques qui favorisent l'action de l'élève dans le travail d'exposition d'art en milieu scolaire. Elle nous fournit également la possibilité d'enrichir la discipline de l'enseignement des arts plastiques, grâce à une meilleure compréhension de l'exposition.

Nous poursuivons en présentant les modes d'investigation choisis pour mener cette étude.

### 3.3 LES MODES D'INVESTIGATION

Ces modes comprennent les moyens concrets retenus pour réaliser la recherche. Nous présentons donc l'échantillonnage, le milieu de recherche, les techniques de collecte de données, les considérations éthiques de la recherche et, enfin, le traitement et l'analyse des données.

#### 3.3.1 L'échantillonnage

L'étape de l'échantillonnage a consisté à sélectionner et à choisir les cas parmi la population cible. Dans une étude de cas multiples, un cas peut-être composé, entre autres, d'un individu, d'un groupe, d'un programme ou d'une école (Karsenti et Demers, 2004). Aussi, dans le cadre de cette recherche, un cas correspond à un enseignant spécialisé en arts plastiques oeuvrant dans une école primaire.

Selon Pires (1997), Yin (2003) et Stake (1995), le nombre de cas sélectionnés est un aspect important dans l'étude de cas multiples, ceci « en raison des effets qu'il produit sur le type et l'échelle d'observation de l'analyste » (Pires, 1997, p. 141). Ainsi, ces auteurs soulignent que les deux principaux facteurs, qui déterminent la qualité d'une étude de cas multiples, sont le nombre de cas et l'analyse qui en est faite. Par conséquent, un nombre de cas restreint, nécessite une analyse détaillée et en profondeur de l'information recueillie. À l'inverse, un plus grand nombre de cas, demande une analyse moins détaillée et plus générale. Cependant, Pires (*Ibid.*) privilégie un nombre de cas restreint, afin de mener « une étude plus *directe et complète* » (p. 141). Compte tenu de ce qui précède et pour des raisons de faisabilité, nous avons comme objectif de constituer un échantillon composé de quatre à six cas. Ce nombre nous paraissait approprié pour pouvoir examiner plus en profondeur l'objet d'étude.

Étant donné la nature qualitative de la recherche, pour constituer l'échantillon, nous avons choisi un modèle de type non probabiliste à partir d'un choix raisonné. Selon Karsenti et Demers (2004), l'échantillon non probabiliste est indiqué en recherche qualitative puisque la généralisation, dans le sens statistique du terme, n'est pas visée par la recherche. Par ailleurs, Deslauriers et Kérisit (1997) précisent que ce type d'échantillon est pertinent pour conduire une recherche qualitative, et particulièrement dans le cadre d'une étude de cas :

Dans les recherches menées dans le milieu naturel [...], certains phénomènes ne peuvent se comprendre que par une analyse fine que permettent l'étude de cas, la monographie, l'observation participante, l'histoire de vie. Dans ce cas, l'échantillon non probabiliste demeure le plus efficace, sinon le seul possible. [Ainsi], le caractère exemplaire et unique de l'échantillon non probabiliste nous donne accès à une connaissance détaillée et circonstanciée du phénomène (p. 97).

Nous avons procédé par stratégie de chaîne pour choisir les cas. Cette stratégie permet d'identifier « de bons cas grâce à des personnes qui connaissent d'autres personnes qui connaissent des cas riches en information » (Miles et Huberman, 2003, p. 60). Par conséquent, nous avons demandé à deux professionnels du milieu de l'enseignement des arts, avec lesquels nous avons eu l'occasion de collaborer au cours des dernières années, de nous référer des enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire. Plus spécifiquement, ils devaient œuvrer dans la région de Montréal, exposer des réalisations d'élèves dans leur école et participer régulièrement à des expositions collectives lors d'événements professionnels.

Dans le but de respecter ces conditions, nous avons d'abord écrit à madame Nicole Sorel, conseillère pédagogique en arts à la Commission scolaire de Montréal. Puis, nous avons rencontré monsieur Yves Lavoie, agent de stage à la Faculté des arts, à l'Université du Québec à Montréal. À la suite de ces démarches, nous avons reçu sept propositions de la part de madame Sorel et trois propositions de la part de monsieur Lavoie. Ainsi, en novembre 2004, nous avons donc rejoint par téléphone dix enseignants, dans le but de connaître leur intérêt à participer à cette recherche, ainsi que leur disponibilité. Trois d'entre eux avaient la possibilité de consacrer du temps à notre recherche et étaient motivés. D'autre part, cinq autres enseignants étaient également intéressés. Cependant, ils souhaitaient attendre leur retour du congé des Fêtes pour confirmer leur disponibilité. Les deux autres enseignants étaient trop occupés. En janvier 2005, nous avons donc communiqué à nouveau avec les huit enseignants désireux de participer à la recherche. Cinq d'entre eux étaient particulièrement enthousiastes et disponibles, tandis que les trois autres étaient intéressés, mais avaient un emploi du temps trop chargé. En effet, ils étaient déjà engagés dans des projets d'école. Toutefois, ils étaient prêts à participer à la recherche dans l'éventualité d'un

manque de participants. En définitive, l'échantillon a été composé de cinq enseignantes, spécialisées en arts plastiques au primaire, répondant aux critères suivants :

- 1) Être enseignant depuis trois ans et plus;
- 2) Avoir réalisé des expositions régulièrement dans son école;
- 3) Enseigner à des groupes d'élèves du 2<sup>e</sup> et du 3<sup>e</sup> cycle;
- 4) Avoir développé des aptitudes et un intérêt pour la pratique réflexive;
- 5) Avoir développé des aptitudes et un intérêt pour la collaboration entre pairs;
- 6) Être intéressé à impliquer l'élève dans le travail d'exposition d'art en milieu scolaire.

Par la suite, nous avons fait des démarches par téléphone auprès de deux commissions scolaires, afin de demander les permissions nécessaires pour réaliser l'expérimentation de la recherche dans les écoles des enseignantes sélectionnées. Puis, nous avons dû faire une demande par écrit pour l'une d'entre elle. À la suite des permissions accordées, en janvier 2005, nous avons rencontré chacune des enseignantes, dans leur milieu de travail, afin d'établir un premier contact et d'installer un climat de confiance entre nous. Nous les avons également informées sur les objectifs de la recherche, les modalités de l'expérimentation et les aspects éthiques de la recherche. Puis, nous avons procédé à la signature d'un protocole d'entente, présenté sous la forme d'un formulaire de consentement. Ainsi, les documents suivants sont annexés à ce rapport : la lettre de recrutement adressée à madame Sorel (Annexe 1), le formulaire de demande d'expérimentation adressé au Service des ressources éducatives de la Commission scolaire de Montréal (Annexe 2) et enfin, le formulaire de consentement présenté aux enseignantes (Annexe 3).



### 3.3.2 Le milieu de recherche

Le milieu de recherche comprenait cinq écoles, réparties sur le territoire de deux commissions scolaires de la région de Montréal. La collecte des données a donc été effectuée auprès de quatre enseignantes spécialisées en arts plastiques de la Commission scolaire de Montréal et d'une enseignante spécialisée en arts plastiques de la Commission scolaire de Laval, et ce, au cours de l'année scolaire 2004-2005. Selon Merriam (1998), une certaine familiarité du chercheur avec son objet d'étude et avec la culture locale du milieu de recherche est souhaitable pour mieux comprendre les significations attribuées par les participants au regard du phénomène étudié. En ce qui nous concerne, nous connaissons bien le milieu scolaire, ainsi que la culture de la population cible de la recherche, pour avoir enseigné pendant plusieurs années les arts plastiques au primaire, dans différentes écoles de la région de Montréal. Il est à noter que la Commission scolaire de Montréal comprend en tout 133 écoles primaires, lesquelles comptent approximativement 30 enseignants spécialisés en arts plastiques, dont la plupart travaillent dans deux écoles. D'autre part, nous connaissons tout particulièrement le contexte spécifique de l'enseignement des arts plastiques, car cette discipline est soutenue par des conseillers pédagogiques en arts depuis plusieurs années. C'est la raison pour laquelle l'exposition des travaux d'élèves y est particulièrement valorisée. Par ailleurs, la Commission scolaire de Laval comprend 54 écoles primaires, lesquelles comptent environ 15 enseignants spécialisés en arts plastiques. Cette commission scolaire est reconnue pour son dynamisme dans le domaine de l'éducation artistique, car celui-ci est placé en priorité et valorisé depuis plusieurs années par des conseillers pédagogiques en arts. Dans ces deux organisations (les commissions scolaires de Montréal et de Laval), les enseignants spécialisés en arts plastiques réalisent régulièrement des

expositions dans les écoles, en périphérie de celles-ci, ainsi que dans des événements professionnels, tels que des colloques et des congrès.

### 3.3.3 Les techniques de collecte de données

Parmi les principales techniques de collecte de données, nous avons retenu l'observation participante et l'entretien<sup>17</sup>. Ces moyens sont souvent recommandés dans les approches qualitatives, dont l'étude de cas (Yin, 2003; Merriam, 1998). Ces approches s'inspirent de méthodes développées en ethnométhodologie et en anthropologie sociale. Elles consistent à recueillir des données, afin de rendre compte des différentes procédures adoptées par les individus ou les groupes sociaux, pour mener à bien les différentes opérations qu'ils accomplissent dans leur vie quotidienne (Miles et Huberman, 2003; Mucchielli, 2002). Ces méthodes nécessitent une collecte de données recueillies par le chercheur dans le milieu de vie habituel et auprès de personnes ou de groupes.

Par ailleurs, afin de rassembler le maximum d'informations pertinentes pour traiter une étude de cas, plusieurs chercheurs (Karsenti et Demers, 2004; Merriam, 1998; Savoie-Zajc, 2004; Yin, 2003) proposent la triangulation méthodologique qui consiste « à jumeler des méthodes différentes comme des entrevues, des observations et des artefacts dans l'étude d'un même phénomène » (Karsenti et Demers, 2004, p. 222). Cette combinaison permet d'obtenir des formes de

---

<sup>17</sup> Boutin (1997, p. 21), souligne que certains chercheurs hésitent entre l'utilisation du mot « entrevue » et celui du mot « entretien ». Il mentionne que le terme « entretien » semble répandu dans la francophonie et qu'au Québec, le terme « entrevue » est encore utilisé couramment. Cet auteur privilégie l'usage du terme « entretien » quand il s'agit « de désigner une activité de collecte de données dans le cadre d'une recherche ». Afin d'éviter toute ambiguïté, nous précisons que dans cette recherche, nous utilisons le terme « entretien ».

discours variées et de combler les lacunes de chacune des techniques choisies. Dans le cadre de cette étude, nous avons procédé par triangulation méthodologique et nous avons utilisé les modes de collecte de données suivants : l'entretien semi-structuré individuel, l'entretien de groupe centré, l'observation participante, ainsi que la collecte de divers documents écrits et visuels relatifs aux séquences d'observation.

La collecte de données s'est effectuée entre les mois de janvier et juin 2005. Elle a été accomplie en trois temps. Nous avons d'abord réalisé un premier entretien semi-structuré individuel et un premier entretien de groupe centré. Puis, nous avons fait de l'observation participante en classe. Enfin, nous avons réalisé un deuxième entretien semi-structuré individuel et un deuxième entretien de groupe centré.

Ainsi, nous présentons, de façon détaillée, chacune des étapes de la collecte de données.

### 3.3.3.1 *L'entretien semi-structuré individuel*

L'entretien semi-structuré individuel est une méthode de cueillette de données qui permet d'obtenir des informations, directement d'une personne, en ce qui a trait à ses représentations, ses sentiments, ses opinions et ses expériences concernant un objet d'étude. L'entretien est conduit par le chercheur, qui aura préalablement préparé un certain nombre de questions lui servant de point de repère. Les questions sont préparées à partir du cadre théorique ou des principaux concepts de la recherche. Par contre, dans ce type d'entretien, le chercheur peut aller au-delà des questions posées, tout en s'assurant d'obtenir à peu près les mêmes renseignements de la part des différentes personnes interrogées. En nous référant à

la typologie proposée par Legendre (2005), ce type d'entretien est qualifié de semi-structuré. Il explique :

L'enquêteur accorde moins d'importance à l'uniformisation qu'à l'information elle-même; toutefois, une série d'objectifs précis sont poursuivis et doivent être atteints à la fin de l'entretien; un schéma définit les thèmes à explorer et prévoit certaines questions; la manière dont les thèmes sont amenés au cours de l'entretien, la façon dont les questions sont formulées et l'ordre dans lequel les thèmes apparaissent ne sont pas fixés à l'avance (p. 598).

Dans cette étude, nous avons conduit deux entretiens semi-structurés individuels auprès de chaque enseignante. Un premier entretien individuel, d'une durée d'une heure, a constitué la première étape de la collecte de données. Puis, un deuxième entretien de soixante minutes a eu lieu à la fin de l'expérimentation réalisée sur le terrain. Ces entretiens ont eu lieu à l'école de chacune des participantes et dans un local choisi par chacune d'entre elles.

Le schéma préparé pour réaliser le premier entretien se composait d'une quinzaine de questions portant sur l'expérience, les activités présentes, la pratique didactique, ainsi que sur les points de vue et les opinions des participantes à propos de l'exposition d'art en milieu scolaire. Le schéma préparé pour le deuxième entretien comportait également une quinzaine de questions, en vue d'effectuer un retour sur l'expérimentation réalisée dans le cadre de la recherche, ainsi que sur des aspects déjà abordés lors du premier entretien.

Pour conduire ces entretiens, nous avons utilisé la technique de l'entretien d'explicitation, présentée par Vermersch (2003). Ce type d'entretien procède par questionnement et a pour but de favoriser la verbalisation de l'action. Il s'agit, pour le chercheur, d'amener la personne interrogée à décrire de façon détaillée la manière dont une tâche a été réalisée. Cette technique semble particulièrement

pertinente pour mieux comprendre les pratiques des enseignants, afin de donner du sens à des activités d'enseignement dont on ne connaît pas les actions qui ont été posées pour arriver à la réalisation finale.

Pour fin d'analyse, les dix entretiens semi-structurés individuels, d'une durée approximative d'une heure chacun, ont été enregistrés sur cassettes audio et ont été transcrits intégralement. De plus, les deux schémas, préparés pour conduire ces entretiens, ont été placés en annexe de ce rapport (Annexe 4) et (Annexe5).

### 3.3.3.2 *L'entretien de groupe centré*

L'entretien de groupe centré se définit comme un groupe de discussion entre des individus sélectionnés, à propos d'une expérience ou d'un thème qui les concerne (Boutin, 1997). Par rapport à celui de l'entretien individuel, l'objectif de l'entretien de groupe centré consiste à faire interagir les participants et, ainsi, les amener sur des pistes qu'ils n'auraient peut-être pas abordées sans ce type d'entretien. Le groupe de discussion présente également d'autres avantages. Il peut effectivement servir à clarifier des divergences ou des convergences d'opinions; il se prête bien au débat, permettant ainsi à une personne de modifier son jugement et de donner une opinion plus nuancée, etc. Le groupe peut également « recréer une sorte de microcosme social où le chercheur peut identifier les valeurs, les comportements, les symboles des participants » (Deslauriers, 1991, p. 38). Cependant, cet auteur précise que ce type d'entretien requiert des habiletés particulières de la part du chercheur, afin qu'un bon climat d'échange s'établisse. Dans cette recherche, nous avons conduit deux entretiens de groupe centré auprès des enseignantes, soit un premier au début et un autre à la fin de l'expérimentation sur le terrain. L'objectif était de collecter des informations qui auraient été

oubliées ou qui n'auraient pas été abordées lors des deux entretiens individuels. Nous souhaitions également approfondir la réflexion sur le sujet à l'étude par des échanges entre pairs. Le premier entretien de groupe a duré 75 minutes, puis le deuxième, 60 minutes. Ils se sont déroulés dans la classe d'art d'une des enseignantes participantes. De plus, pour conduire ces entretiens, nous avons ajusté les schémas préparés dans le cadre des entretiens individuels et nous avons retenu les questions permettant d'approfondir, de nuancer ou de compléter les informations recueillies. Enfin, les deux entretiens de groupe centré ont été enregistrés sur cassettes audio et ont été transcrits intégralement pour fin d'analyse. De plus, les deux schémas préparés pour conduire ces entretiens ont été placés en annexe de ce rapport (Annexe 6) et (Annexe 7).

### 3.3.3.3 *L'observation participante*

De manière générale, pour le chercheur, l'observation participante consiste à s'immerger dans le milieu de pratique et à s'impliquer avec les participants dans le déroulement des activités quotidiennes. Cette technique vise à décrire une situation sociale ou un phénomène dans le but d'en repérer le sens, la dynamique, les processus et l'orientation (Savoie-Zajc, 2004). Pour cette raison, l'observation participante met l'accent sur le caractère inductif de la recherche, ce qui permet de recueillir des données de nature principalement descriptive.

Par ailleurs, pour effectuer une observation en recherche qualitative, Jaccoud et Mayer (1997) proposent trois modèles, afin de situer la position du chercheur lors de la collecte de données. Nous distinguons tout d'abord le modèle de la passivité ou du retrait, celui de l'imprégnation, puis celui de l'interaction.

Premièrement, le modèle de la passivité implique que le chercheur recueille des données, de nature descriptive, en observant la vie quotidienne du groupe ou des gens qu'il désire étudier. Son intervention reste minimale, puisque le sujet et l'objet sont dissociés. Ce modèle, à l'état « pur », a le défaut de tomber dans une impression de neutralité du sujet, en tant que voie d'accès au savoir (*Ibid.*, p. 219).

Deuxièmement, le modèle de l'imprégnation s'inscrit dans une approche impliquant la superposition du sujet et de l'objet. Il se caractérise par l'insertion et l'intégration maximale du chercheur, dans le milieu étudié, afin de parvenir à la compréhension de l'objet d'étude. Dans ce modèle, l'observateur peut aller jusqu'à vivre, penser et ressentir comme les sujets étudiés. Ainsi, le chercheur pourra rendre compte de la réalité étudiée, car il se sera impliqué dans le milieu en vivant les situations ou les problèmes réels (*Ibid.*, p. 219).

Enfin, le modèle de l'interaction s'inscrit dans une approche constructiviste. Le chercheur parvient à rendre compte du milieu des participants à l'étude, parce qu'il interagit en tant qu'acteur social. Dans ce modèle, le rapport entre l'observateur et l'observé s'en trouve dépolarisé. En effet, l'observateur devient la personne qui apporte sa compréhension des rapports, objectifs et subjectifs, qu'il observe (*Ibid.*, p. 220). De cette façon, la subjectivité et la sensibilité de l'observateur ne sont plus considérées comme un obstacle, mais plutôt comme un apport important à la compréhension de l'univers de travail des sujets.

Dans le cadre de notre projet, pour effectuer l'observation participante, nous avons adopté un rôle modérément interactif. Nous nous situons donc à mi-chemin entre le modèle de la passivité et celui de l'interaction. D'une part, nous considérons important de garder une certaine distance face à l'intervention observée, afin de pouvoir porter une attention minutieuse à l'objet d'étude,

puisque le but était de recueillir le plus grand nombre de données utiles pour mieux le cerner. D'autre part, nous estimions également important de pouvoir interagir avec les enseignantes afin de prendre en considération leurs points de vue. Cela a donc favorisé des échanges, des questionnements ou des apports en vue d'éclairer une situation. Selon Savoie-Zajc (2004), la force de l'observation participante réside justement dans le fait qu'elle permet « au chercheur de mettre en question, de vérifier au fur et à mesure ses interprétations auprès des personnes avec lesquelles il est en interaction dans leur vie quotidienne » (p. 137). Ainsi, le chercheur peut aller au-delà de « ce que les personnes disent qu'elles font, pour s'intéresser à leurs comportements et au sens qu'elles y donnent » (*Ibid.*, p. 137).

Dans le cadre de cette recherche, chaque enseignante était invitée à concevoir et à mettre en application, auprès d'un groupe d'élèves du 2<sup>e</sup> ou du 3<sup>e</sup> cycle, un projet d'arts plastiques dans le but de favoriser l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire. C'est par l'observation participante que nous avons examiné, directement sur le terrain, les modalités de pratique de chacune des enseignantes au regard de ce projet.

Pour collecter les informations, nous avons développé deux outils dans le but de préciser les principaux éléments à observer et pour guider la réflexion des enseignantes à la fin des séquences d'observation. Ces outils sont placés en annexe de ce rapport. Le premier a servi de guide pour l'observation des séquences d'enseignement-apprentissage en classe (Annexe 8), et le deuxième a permis d'orienter les enseignantes dans la réalisation d'un journal de bord, portant sur le retour réflexif de chacune des séquences d'enseignement-apprentissage (Annexe 9).



L'observation de l'ensemble des projets s'est effectuée sur une période de quatre mois, soit de mars à juin 2005 et la durée des projets a varié entre cinq et dix semaines. Toutes les séquences d'enseignement-apprentissage, relatives à chacun des cinq projets, ont été observées par la chercheuse. Nous avons donc observé, en moyenne, une séquence d'enseignement-apprentissage par jour, à raison de quatre à cinq jours par semaine, sur une durée maximale de dix semaines. Au total, nous avons donc étudié 40 séquences d'enseignement-apprentissage d'une durée approximative de 60 minutes chacune. D'autre part, toutes les séquences ont été enregistrées sur cassettes audio et transcrites intégralement pour fin d'analyse.

De plus, dans le but de varier et de compléter la collecte des informations reliée à l'observation participante, nous avons utilisé d'autres moyens, tels que le journal de bord de la chercheuse, celui de l'enseignante d'arts plastiques, ainsi que des documents écrits et visuels relatifs aux séquences d'observation. Ces documents comprennent des grilles de planification de situations d'apprentissage, des esquisses de projet, des devoirs écrits, des cahiers de traces, des photographies de réalisations d'élèves et des images d'art. Ces moyens ont été choisis avec l'accord des enseignantes participantes dans le but d'effectuer une collecte d'informations vraisemblables et pertinentes.

Nous présentons la synthèse des principales étapes de la collecte de données dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3.1

## Synthèse des étapes de la collecte de données

Étape 1 – Rencontres et entretiens	Échéanciers
Rencontre individuelle avec chacune des enseignantes participant à l'étude : présentation du projet de recherche et signature du formulaire de consentement. Nombre de rencontres : 5 Durée de chaque rencontre : 60 minutes	Janvier – février 2005
Premier entretien semi-structuré individuel avec chacune des enseignantes. Nombre d'entretiens : 5 Durée de chaque entretien : 60 minutes	Février – mars 2005
Premier entretien de groupe centré avec les cinq enseignantes. Durée de l'entretien : 75 minutes	Mars 2005
Étape 2 – Observation participante	
Séquences d'observation en classe d'arts plastiques dans cinq écoles primaires. Nombre et durée des séquences d'observation dans chacune des écoles. Cas no I : 6 séquences de 60 minutes et 2 séquences de 40 minutes réparties sur 7 semaines. Cas no II : 9 séquences de 60 minutes réparties sur 9 semaines. Cas no III : 6 séquences de 60 minutes et 2 séquences de 120 minutes réparties sur 7 semaines. Cas no IV : 5 séquences de 40 minutes et 5 séquences de 60 minutes réparties sur 10 semaines. Cas no V : 4 séquences de 60 minutes et 1 séquence de 150 minutes réparties sur 5 semaines.	Mars – avril – mai – juin 2005
Étape 3 – Entretiens	
Deuxième entretien semi-structuré individuel avec chacune des enseignantes. Nombre d'entretiens : 5 Durée de chaque entretien : 60 minutes	Juin 2005
Deuxième entretien de groupe centré avec les cinq enseignantes. Durée de l'entretien : 60 minutes	Juin 2005

### **3.3.4 Les considérations éthiques de la recherche**

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons d'abord informé chacune des enseignantes participantes des objectifs et des modalités de la recherche. Puis, nous leur avons remis un document écrit, afin que chacune puisse prendre une décision éclairée au sujet de sa participation à la recherche. Ce document comprenait une description sommaire de l'étude, les différentes étapes de réalisation, les attentes, ainsi que les obligations de la chercheuse envers les participantes. Il était également explicite quant à la confidentialité et à la fiabilité du traitement des données recueillies, ainsi qu'au respect de l'anonymat concernant la présentation des résultats. Par conséquent, avant de procéder à l'expérimentation, un protocole d'entente a été signé par la chercheuse et par chacune des participantes en ce qui a trait aux règles d'éthique généralement reconnues en recherche.

### **3.3.5 Le traitement et l'analyse des données**

Nous avons procédé à une analyse qualitative des données. Ce mode d'analyse correspond d'abord à la position épistémologique de la recherche qui adopte une approche compréhensive. Puis, il correspond à la démarche d'investigation ainsi qu'aux modes d'investigation retenus pour traiter une étude de cas multiples, de type qualitatif, selon l'approche de Merriam (1988). Dans ce type d'étude, l'analyse des données comprend un double processus. Elle consiste d'abord à analyser chaque cas individuellement, chaque situation dans son ensemble pour ensuite faire ressortir les principales caractéristiques de l'ensemble des cas. Ainsi, cela permet d'interpréter les résultats.

D'autre part, plusieurs modèles sont proposés pour réaliser une analyse qualitative (Miles et Huberman, 2003; Paillé et Mucchielli, 2003; Savoie-Zajc, 2004; Tesch, 1990; Van der Maren, 1996). Aussi, l'ensemble de ces modèles s'inscrit dans une démarche d'analyse « inductive et délibératoire » (Savoie-Zajc, 2004, p. 139) et se réalise, de façon continue et cyclique, en trois temps d'activités. Il s'agit généralement de la réduction, de la transformation et de l'interprétation des données. Ces étapes sont intimement reliées et difficilement indissociables. De plus, bien que nous ayons distingué l'étape de la collecte de données de celle de l'analyse proprement dite, il faut souligner que pour ces auteurs, l'analyse débute lors de la collecte des données. Nous avons ainsi adapté les entretiens et les observations au cours de la collecte, afin de recueillir toutes les données nécessaires à l'étude. Toutefois, malgré tous les modèles proposés, Tesch (1990) suggère que chaque chercheur développe sa propre méthode en fonction de son objet de recherche et de ses habiletés.

Ainsi, en vue d'effectuer le traitement et l'analyse des données, nous avons respecté les trois temps d'activités mentionnés plus haut. Nous avons donc suivi, plus spécifiquement, la démarche d'analyse thématique continue, proposée par Paillé et Mucchielli (2003) et Tesch (1990), car cette démarche nous semblait appropriée. Effectivement, selon ces auteurs, elle permet de réaliser une analyse fine et riche d'un corpus. De cette manière, nous avons procédé à une analyse détaillée de chacun des cas à l'étude pour ensuite faire ressortir les principales caractéristiques de l'ensemble des cas.

Cette démarche d'analyse consiste d'abord à relever, de façon continue, tous les thèmes pertinents en lien avec la question de recherche, à l'intérieur d'un corpus donné. Celui-ci peut-être composé de comptes rendus intégraux d'entretiens, de notes d'observation ou d'autres documents écrits. Les thèmes sont ensuite

regroupés, ordonnés et classés sous forme d'un système organisé, tel un arbre thématique. Puis, le processus d'analyse se finalise par l'examen discursif des thèmes. Selon Paillé et Mucchielli (2003), cette démarche exige du chercheur qu'il soit à la fois sensible aux situations décrites ou vécues par les participants et attentif à son objectif de recherche. Ces conditions permettent de réunir un effort de compréhension et de synthèse pour arriver à une compréhension contextuelle du phénomène étudié. Il faut toutefois mentionner que ce processus d'analyse thématique est nécessairement relié à la question et à l'objectif de la recherche, ainsi qu'aux techniques de collecte de données. De plus, les concepts théoriques de la recherche peuvent intervenir dans le choix des thèmes, selon le type de « logique inductive » (Savoie-Zajc, 2004, p. 139) adopté par le chercheur.

Dans cette recherche, nous avons adopté une logique inductive délibératoire pour effectuer l'analyse, c'est-à-dire que nous avons tenu compte du cadre théorique de la recherche, pour orienter le choix des thèmes, tout en laissant place à d'autres dimensions qui pouvaient ressortir des données recueillies (Savoie-Zajc, 2004).

Notre corpus était composé du matériel recueilli lors des entretiens individuels, des entretiens de groupe, des observations participantes ainsi que des documents relatifs aux séquences d'observation, tels que le journal de bord des enseignantes, les notes d'observation de la chercheuse, de même que divers documents écrits faisant état de la préparation et de la réalisation des situations d'apprentissage réalisées en classe. Pour effectuer l'analyse, nous avons tout d'abord aménagé les données pour chacun des cas. Tel qu'il a été mentionné précédemment, tous les entretiens ainsi que l'ensemble des séquences d'observation en classe ont été enregistrés sur cassettes audio et transcrits intégralement sur support papier.

### 3.3.5.1 *La réduction des données*

Pour réduire les données, nous avons d'abord réalisé une lecture minutieuse des comptes rendus intégraux et des documents écrits, afin de dissocier l'information pertinente du « bruit » (Van der Maren, 1996). Selon cet auteur : « Le matériel de base comporte non seulement de l'information mais du bruit; il faut séparer l'information du bruit avant de pouvoir essayer de mettre en évidence la signification de cette information » (*Ibid.*, p. 400). Puis, nous avons effectué plusieurs lectures complètes et attentives, afin de nous imprégner et de nous familiariser avec l'ensemble des données, ceci dans le but de repérer, en fonction du sens, les passages les plus significatifs. Ensuite, nous avons souligné ces derniers en annotant dans la marge, des mots, des phrases et des idées générales. Ainsi, nous avons procédé progressivement à l'analyse thématique continue.

### 3.3.5.2 *La transformation des données*

À cette étape de l'analyse, nous avons examiné, relu et questionné plusieurs fois les données pour arriver à les organiser sous forme de résumés d'entretiens, de séquences d'observation ou de rédactions de notes. Puis, au fur et à mesure, de façon continue et simultanée, nous avons réalisé et complété le repérage et l'identification des thèmes principaux et des sous-thèmes. Ensuite, nous les avons regroupés, fusionnés, associés et subdivisés, si cela était pertinent, en vue de dégager l'essentiel des propos ou des contenus du corpus. De cette manière, nous avons pu construire une représentation synthétique et significative des données. En effet, d'après Paillé et Mucchielli (2003), ce travail consiste à segmenter et à déconstruire les données pour y repérer, documenter et regrouper des thèmes émergents, des dimensions similaires, etc. Ce travail d'analyse thématique,

appliqué à l'ensemble des données, mène donc à la construction progressive d'un système organisé de thèmes ou d'un arbre thématique. Nous avons ainsi procédé à la construction d'un système composé des principales rubriques suivantes : le portrait, l'expérience, le point de vue, la pratique et la réflexion de l'enseignante. Par conséquent, cette organisation nous a permis d'établir le profil de chacun des cas.

### 3.3.5.3 *L'interprétation des données*

Cette étape consiste, dans un premier temps, à présenter l'organisation des données sous la forme d'un récit. Selon Van der Maren (1996), il s'agit plus précisément de composer « une représentation réduite de l'objet : c'est une mise en forme parlante, visible en un seul coup d'œil [...], d'un ensemble d'événements ou de faits » (p. 450). Nous avons donc rédigé l'analyse descriptive et détaillée de chacun des cas. Ce travail constitue la présentation de cinq profils de cas individuels et compose également l'axe vertical de l'analyse des données.

Par la suite, nous avons procédé à la validation des profils de cas individuels auprès de chacune des participantes à l'étude. Nous avons donc envoyé une lettre à chacune d'entre elles, afin de leur demander de valider leur profil de cas. Celui-ci était présenté sous la forme d'un document écrit. Elles étaient alors invitées à commenter ou à confirmer, par écrit, le contenu de leur cas et à nous retourner le document par la poste. Dans l'ensemble, seulement quelques petites précisions ont été demandées. Nous avons également effectué les modifications nécessaires afin de procéder à la validation des données. De plus, les étapes de traitement et d'analyse des données ont été examinées par la directrice de recherche. La lettre

envoyée aux participantes, ainsi que le formulaire de validation des profils de cas sont présentés en annexe de ce rapport (Annexe 10) et (Annexe 11).

Dans un deuxième temps, nous avons juxtaposé les données relatives à chacun des profils, afin de faire ressortir les principales caractéristiques de l'ensemble des cas. Ce travail constitue donc l'axe horizontal de l'analyse. Enfin, nous avons interprété ces résultats en les reliant à la question et au cadre théorique de la recherche. Cette étape nous a permis d'élaborer de nouvelles propositions concernant le phénomène étudié et d'y apporter une meilleure compréhension (Van der Maren, 1996).

### **3.4 LES CRITÈRES ET LES LIMITES MÉTHODOLOGIQUES**

Pour assurer la rigueur scientifique de la recherche, nous avons mis en place plusieurs moyens. Ces derniers correspondent aux critères de scientificité généralement reconnus dans le cadre de la recherche qualitative. Plus précisément, nous avons retenu les quatre critères méthodologiques énoncés par Savoie-Zajc (2004) pour témoigner de la scientificité de cette étude. Il s'agit des critères « de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmation » (p. 142) de la recherche.

#### **3.4.1 Les critères de crédibilité et de transférabilité**

Les deux premiers critères à prendre en compte pour assurer la scientificité de la présente recherche sont la crédibilité et la transférabilité. Le premier critère consiste à mettre en place différents dispositifs afin de pouvoir vérifier si le sens



attribué au phénomène étudié est plausible. Par conséquent, selon Savoie-Zajc (2004), les principaux moyens suggérés pour assurer la crédibilité sont les techniques de triangulation et la présence prolongée du chercheur sur le terrain. Les techniques de triangulation comprennent, entre autres, les modes de collecte de données et le retour aux participants. Dans cette étude, nous avons d'abord utilisé la technique de triangulation méthodologique. Ce mode de triangulation consiste à combiner différentes méthodes de collecte de données telles que « des entrevues, des observations en classe et des données factuelles, afin d'étudier un même cas » (Merriam, 1988, p. 69). Ainsi, nous avons eu recours aux entretiens, à l'observation participante, au journal de bord de l'enseignante et à des documents écrits et visuels, relatifs aux séquences d'observation en classe afin d'analyser les données. De plus, nous avons suivi le cheminement de chacun des projets, directement sur le terrain, dans le milieu d'exercice des enseignantes, puis nous avons fait valider les résultats par chacune d'entre elles. Par conséquent, la triangulation méthodologique, la validation des données par les enseignantes et notre présence sur le terrain viennent soutenir la crédibilité de la recherche.

D'autre part, le critère de transférabilité comprend la possibilité d'adapter les résultats de la recherche à d'autres contextes. En effet, comme le souligne Savoie-Zajc (*Ibid.*), le lecteur, en tant qu'utilisateur potentiel des résultats de la recherche, est en mesure de s'interroger sur « la pertinence, la plausibilité, la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par la recherche et son propre milieu de vie » (p. 143). Par conséquent, le chercheur a la responsabilité de présenter une description détaillée du contexte, des milieux et de l'échantillon de l'étude. Le journal de bord est un moyen qui est souvent suggéré pour assurer la transférabilité de la recherche. Dans cette étude, nous avons apporté une attention particulière à la description du contexte, plus générale, de l'enseignement des arts au Québec et nous avons décrit, de façon plus spécifique, les milieux de pratique

des enseignantes. Nous avons également présenté, de manière détaillée, les principales caractéristiques de l'échantillonnage, telles que la stratégie utilisée pour composer l'échantillon, les critères de sélection pour choisir les participantes à l'étude, ainsi que leur expérience en ce qui a trait à l'exposition d'art en milieu scolaire. De plus, nous avons tenu un journal de bord qui rend compte des principales étapes de l'expérimentation sur le terrain.

### **3.4.2 Les critères de fiabilité et de confirmation**

Deux autres critères sont également à considérer pour assurer la scientificité de la recherche. En effet, il s'agit des critères de fiabilité et de confirmation. Ce premier critère porte sur la cohérence entre les résultats et le déroulement de la recherche. Dans cette étude, nous avons adapté le cadre théorique et la démarche méthodologique à la question et à l'objectif de la recherche. Puis, nous avons également relié l'analyse des données et l'interprétation des résultats à la question et au cadre théorique de la recherche. Le présent rapport faisant état des différentes étapes de l'étude, c'est-à-dire de la question aux résultats, atteste la fiabilité de la recherche. D'autre part, le critère de confirmation renvoie au processus d'objectivation des données. Par conséquent, nous avons présenté de façon détaillée les modes d'investigation ainsi que le processus de traitement et d'analyse des données. Puis, comme nous l'avons mentionné précédemment, les résultats ont été validés par les participantes à l'étude. De cette manière, la description claire et détaillée des modes de collecte et d'analyse des données, ainsi que la validation des résultats par les participantes ont permis d'objectiver les données et d'assurer la confirmation de la recherche.

### **3.4.3 Les limites méthodologiques de la recherche**

Cette recherche se caractérise par une étude de cas multiples. Une telle étude comporte ses propres limites méthodologiques. Pour des raisons de faisabilité, nous avons effectué une étude portant sur cinq sujets. Cet échantillon constitue une première limite pour la recherche. Comme le soulignent Miles et Huberman (2003), un petit nombre de cas peut soulever des problèmes de généralisation. En effet, une étude exploratoire, portant sur un nombre restreint de cas, ne nous permet pas de prétendre à une représentativité de la population et ainsi de généraliser nos résultats. Cependant, cette étude a permis une analyse plus approfondie de chacun des cas ainsi qu'une meilleure compréhension du phénomène à l'étude.

De plus, le fait d'avoir restreint l'étude à un périmètre géographique précis, soit celui de la région de Montréal, constitue une deuxième limite pour la recherche. En effet, cette situation géographique ne nous permet certainement pas de comprendre le phénomène dans toute la diversité des contextes et des milieux scolaires. Toutefois, nous souhaitons que nos conclusions puissent servir de références en vue de s'adapter à d'autres milieux.

Enfin, la valeur scientifique de cette recherche exploratoire repose davantage sur la profondeur de chacun des cas, que sur leur nombre et la diversité des contextes et des milieux.

Dans l'ensemble, ce troisième chapitre a permis de présenter la position épistémologique et le type de méthodologie adoptés pour conduire la recherche. Il a également permis de préciser la démarche et les modes d'investigation, les critères de scientificité ainsi que les limites méthodologiques de la présente étude.

Le chapitre suivant est consacré à la présentation des résultats de la recherche.

## **CHAPITRE IV**

### **L'ANALYSE DESCRIPTIVE DES PROFILS DE CAS INDIVIDUELS**

Nous présentons les résultats de la recherche sous deux niveaux d'analyse. Nous retrouvons d'abord, dans le quatrième chapitre, l'analyse descriptive des profils de cas individuels. Puis, nous présentons, dans le cinquième chapitre, l'analyse interprétative des résultats. Ce deuxième niveau d'analyse est réalisé dans le but de comprendre les pratiques des cas dans leur ensemble, c'est-à-dire au-delà du cas individuel.

Nous avons rédigé cinq profils de cas individuels pour décrire les pratiques d'enseignantes qui favorisent l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire. Chaque profil a été rédigé à partir de l'analyse de deux entretiens individuels avec chacune des enseignantes, de séquences d'observation participante en classe d'art, du journal de bord de l'enseignante, de deux entretiens de groupe réalisés avec les enseignantes ainsi que des documents écrits et visuels relatifs aux séquences d'observation. Ces documents comprennent des esquisses de projet, des devoirs écrits, des cahiers de traces, des photographies de réalisations d'élèves et des images d'art.

Dans le présent chapitre, nous présentons l'étude de chacun des sujets sous la forme d'un profil de cas individuel. Tous les profils adoptent la même structure. Nous retrouvons, tout d'abord, une présentation du profil, ainsi qu'un portrait du sujet, composé de son cheminement professionnel, de sa formation et de son contexte d'enseignement. Puis, nous relatons ce qu'il dit de son expérience, ainsi

que son point de vue quant à l'exposition d'art en milieu scolaire. Ensuite, nous décrivons sa pratique au regard de la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage réalisée dans le but de favoriser l'action de l'élève dans le travail de l'exposition. Enfin, nous présentons la réflexion du sujet au regard de cette situation.

#### 4.1 LA DESCRIPTION DU PROFIL INDIVIDUEL DU CAS No I

D'entrée de jeu, l'enseignante I dit qu'elle expose presque tous les projets réalisés en arts plastiques. Elle tient aussi à préciser qu'elle fait une distinction entre « présentation » et « exposition » des travaux d'élèves. Elle explique qu'elle présente régulièrement les projets réalisés en arts plastiques dans les corridors, les paliers d'escaliers et à l'entrée de l'école. D'autre part, elle expose des réalisations dans le cadre de l'exposition de fin d'année, qui regroupe des projets interdisciplinaires exécutés en classe ainsi que des projets d'arts plastiques. Selon l'enseignante, c'est une exposition d'envergure à laquelle les parents et la communauté sont invités. Donc, il s'agit d'une exposition « avec un grand E » (document Ent. ind. I, p. 10). Enfin, elle souligne qu'elle n'expose pas pour mettre de la couleur sur les murs de l'école. En effet, elle souhaite montrer qu'un travail en arts plastiques ne se résume pas à la réalisation d'un dessin : « c'est pas juste un dessin ou une tache de couleurs, ça part d'un projet » (document Ent. ind. I, p. 2) et qu'il s'inscrit dans un processus d'apprentissage.

##### 4.1.1 Le portrait de l'enseignante : cheminement professionnel et formation

L'enseignante I est en début de carrière dans le milieu scolaire. Elle cumule trois années d'expérience en tant qu'enseignante d'arts dans la même école. Sa tâche consiste en deux jours d'enseignement en arts plastiques, deux jours en art dramatique et une journée à titre d'enseignante ressource en informatique. En arts plastiques, elle enseigne aux élèves du 1<sup>er</sup> et du 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Elle rencontre chacun des groupes à raison d'une heure par semaine. Par ailleurs, avant de commencer sa carrière d'enseignante, elle avait cumulé quelques années d'expérience comme éducatrice dans le milieu muséal. Elle possède un

baccalauréat en enseignement des arts plastiques de l'Université Laval et une maîtrise en enseignement des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal. Elle étudie au Certificat en éducation préscolaire et primaire dans cette même université.

Au cours de sa formation universitaire, elle n'a pas reçu d'enseignement spécifique en ce qui a trait à l'exposition d'art en milieu scolaire. Elle pratique cet aspect de l'enseignement des arts plastiques de façon plutôt intuitive. Cependant, en ce qui concerne ce travail, elle déclare être « tombée dedans lorsqu'elle était petite » (document Ent. gr. I, p. 24), car son père est artiste peintre.

#### **4.1.2 Le contexte d'enseignement**

L'enseignante I travaille dans une école de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), située dans le quartier Notre-Dame-de-Grâce. Cette école accueille environ deux cent cinquante élèves, du préscolaire au 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Ceux-ci sont issus d'un milieu socioéconomique moyen<sup>18</sup>, caractérisé par une population multiethnique. Ils sont, en grande majorité, allophones et viennent de plusieurs pays du monde. Sur le plan culturel, l'école bénéficie principalement des services de la Maison de la culture et de la bibliothèque du quartier.

Le projet éducatif de l'école est principalement axé sur l'habileté à communiquer en français et sur la capacité à résoudre des problèmes. Il comprend également le développement de valeurs éducatives telles que le respect, l'estime de soi, l'autonomie, la communication et la coopération. Pour amener les élèves vers la

---

<sup>18</sup> Indice de milieu socioéconomique de l'école en 2006-2007 : 5 (Échelle de 1 à 10, 10 étant l'indice le plus faible). Information disponible sur le site Internet du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [en ligne : <<http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/index.htm>>].



réussite de ces objectifs éducatifs, l'école privilégie les arts plastiques, l'art dramatique et l'éducation physique.

Sur le plan organisationnel, l'enseignante I bénéficie d'une classe d'arts plastiques avec des tableaux muraux réservés à la présentation d'images, de reproductions d'œuvres d'art et de réalisations d'élèves. Elle dispose également d'espaces spécifiques pour présenter les travaux des élèves un peu partout dans l'école.

#### **4.1.3 L'expérience de l'enseignante quant à l'exposition d'art en milieu scolaire**

Pour parler de son expérience, l'enseignante I précise qu'il est important pour elle d'exposer tous les travaux terminés afin qu'ils sortent de la classe d'art et soient vus par le plus de monde possible dans l'école. Elle subdivise en deux parties sa pratique de l'exposition.

Dans un premier temps, elle parle de sa façon de faire habituelle ou courante. Elle explique que lorsqu'un projet est terminé, elle sélectionne un certain nombre de travaux pour les exposer sur les babillards situés dans les escaliers ou à l'entrée de l'école, car disposés dans ces lieux ils seront davantage regardés. Elle décrit ainsi sa façon de procéder :

Généralement, je sélectionne les travaux qui vont aller dans l'escalier, [...] souvent c'est les travaux les plus réussis, [...] des fois c'est une attention plus particulière, je trouve que le travail mérite cette attention-là (document Ent. ind. I, p. 23). [...] dans l'escalier, c'est un endroit où il y a plus de gens qui circulent, qui se retrouvent [...], mais en tout cas, tout le monde finit par passer par l'escalier, autant les professionnels, que les parents, que la direction [...]. Et là aussi, je vais parfois inclure des travaux d'élèves qui ont besoin d'un petit coup de pouce de motivation. (document Ent. ind. I, p. 2-3)

Puis, elle mentionne qu'elle s'est approprié différents lieux dans l'école pour exposer les autres travaux.

Près des classes, il y a des tableaux, des babillards, ou au-dessus des casiers il y a des endroits que je me suis appropriés pour présenter le travail des élèves et, à ce moment-là, c'est un travail qui est présenté sans sélection, c'est-à-dire que tous les travaux, du moment qu'ils sont terminés, sont exposés. Donc, un élève qui, selon mes critères, a moins bien réussi mais qui a fini son travail se retrouve au même pied que les autres. (document Ent. ind. I, p. 2)

Ensuite, elle indique qu'elle prépare toujours une fiche signalétique qu'elle joint à la présentation des travaux. Elle mentionne aussi qu'elle rédige elle-même cette fiche, seule ou en collaboration avec le groupe d'élèves, afin de renseigner les enseignants et les autres groupes d'élèves sur le processus suivi tout au long du projet. Elle précise à ce sujet :

Et il y a toujours une fiche explicative du projet pour mettre au courant, autant les enseignants que les autres élèves qui voient ça [...], [...] ça part d'un projet; donc j'ai une petite fiche explicative que je rédige en fonction de ce que j'ai dit aux élèves et, parfois aussi, je demande aux élèves de faire comme un petit résumé de ce qu'on a fait dans ce projet-là [...]; on fait une révision ensemble, je prends mes notes de ça, et c'est ce qui se retrouve sur la fiche explicative du projet qui accompagne [...] la présentation des travaux des élèves. Moi exposition... je trouve que c'est un grand mot, c'est peut-être plus une présentation du travail des élèves. (document Ent. ind. I, p. 2)

Enfin, elle mentionne qu'elle renouvelle régulièrement la présentation des travaux et elle s'assure également que tous les groupes puissent exposer un projet. Elle dit qu'elle fait ce travail à l'heure du dîner ou après la classe, avec l'aide de quelques élèves volontaires.

Dans un deuxième temps, l'enseignante parle de la grande exposition qui a lieu à la fin de l'année dans le gymnase de l'école. À son avis, cette exposition fait partie d'une catégorie particulière, car elle regroupe les projets de plusieurs classes et permet aux enseignants de faire le bilan de ce qui a été réalisé au cours de l'année scolaire. Ce type d'exposition implique une organisation de plus grande envergure, puisque les parents et la communauté y sont<sup>o</sup> invités. L'enseignante raconte comment elle a procédé l'année précédente pour organiser la section des arts plastiques.

J'avais demandé à chaque élève, à partir de son portfolio qui regroupe tous ses travaux de l'année, donc à peu près au début mai là, de me sélectionner trois projets dont il était le plus fier et qu'il voulait qui se retrouvent à l'exposition de fin d'année et, lors d'une discussion ensemble, il devait me dire pourquoi il avait choisi ces projets-là, [...] pourquoi il pensait que ça méritait d'être exposé, pourquoi il voulait que ça soit présenté. À partir de ça, je sélectionnais trois projets par élève; parfois je gardais exactement les trois qu'il m'avait donnés, mais des fois j'en prenais deux [...], puis j'allais en chercher un autre qui des fois était négligé par l'élève, mais [...] qui méritait quand même d'être montré, parce que j'ai plusieurs élèves qui sont très gênés de présenter leur travail, qui osent pas, qui veulent pas, et qui vont peut-être mettre un peu de côté certains éléments que moi je trouve intéressants [...]. Mais ça, c'était une exposition... plus d'envergure, qui demandait plus de préparation. (document, Ent. ind. I, p. 4)

De plus, l'enseignante dit que, lors de cette exposition, des élèves sont initiés à guider les visiteurs. Et, en arts plastiques, elle insiste particulièrement pour que chaque élève vienne visiter l'exposition avec ses parents afin de leur présenter ses travaux.

#### 4.1.4 Le point de vue de l'enseignante sur l'exposition d'art en milieu scolaire

Sur le plan pédagogique, l'enseignante mentionne qu'elle trouve important de présenter les travaux réalisés en arts plastiques. Elle considère que ça l'est tout d'abord pour les élèves, afin « qu'ils puissent avoir un autre regard sur leur travail » (document Ent. gr. I, p. 5). Elle précise également que l'exposition permet de mettre leur travail en valeur, en dehors de la classe, et que c'est aussi une source de motivation pour eux. De plus, elle remarque l'enthousiasme des élèves lorsque de nouveaux projets sont exposés. À son avis :

Dès qu'il y a un nouveau projet qui est présenté dans l'école, peu importe où, [...] ils regardent, [...] ils prennent le temps de s'arrêter. [...] Quand il y a des moments de battement, de circulation des groupes, il y a certains enseignants qui prennent la peine de leur faire remarquer, de prendre une minute de plus, pis d'arrêter les élèves, mais les élèves le font d'eux-mêmes, ils s'arrêtent devant les projets... pas juste le leur, évidemment ils sont fiers d'avoir le leur, mais de regarder le projet des autres, même si c'est des élèves qui sont dans leur propre classe [...]. C'est intéressant aussi pour les élèves, voir ce qui se fait, soit par les plus jeunes ou par les plus vieux. Souvent, ils me demandent : « Aïe quand est-ce qu'on va faire ça? » - Mais ça, c'est quand tu vas être en cinquième année. - Ah wow! (document Ent. ind. I, p. 21)

Elle fait remarquer que les élèves sont, en général, très fiers de voir leurs travaux exposés.

D'autre part, elle mentionne que c'est important pour elle, à titre d'enseignante, d'exposer les réalisations des élèves. En effet, l'exposition lui permet de montrer à ses collègues, à la direction et aux parents ce qui se fait dans les cours d'arts plastiques. Trop souvent, lorsque vient le temps de faire le choix des postes qui

seront occupés, l'année suivante, par des spécialistes, les parents se posent la même question. « Ca sert à quoi d'avoir un spécialiste en arts plastiques à l'école? » demandent-ils aux titulaires (document Ent. ind. I, p. 19). Elle ajoute que, par conséquent, il est important de montrer que l'enseignement des arts plastiques est une discipline essentielle, composée de savoirs et de références artistiques spécifiques. Pour ce faire, elle a développé un système de fiches explicatives pour informer les visiteurs du processus d'apprentissage suivi lors de la réalisation des projets en classe. Elle explique :

C'est toujours mentionné dans mes petites fiches si on a fait référence à des travaux d'artistes professionnels, qu'est-ce qu'on a vu ou, en tout cas, les principales œuvres qu'on a vues. [...] J'aime bien montrer des œuvres de différentes cultures et d'un peu partout dans le monde, différentes époques également, donc ça montre un peu l'éventail de ce que les enfants apprennent. Mais, ces petites fiches-là, je me souviens pas qu'on m'ait dit de faire ça ou que je l'aie appris [...] j'ai eu le modèle nulle part. [...] Je trouvais que c'était pertinent de le faire, et c'est essentiel. (document Ent. ind. I, p. 25)

Elle signale également qu'elle aime montrer ce qui se fait en arts plastiques pour le plaisir du regard : « [...] Je trouve ça important [...] autant pour valoriser les arts que pour le plaisir des autres [...], c'est un plaisir pour les yeux, parce que c'est intéressant à regarder, donc il faut sortir ça de la classe, il faut le montrer » (document Ent. ind. I, p. 26). De plus, elle précise que dans le but d'augmenter la visibilité de ce qui se fait en arts plastiques, elle présente régulièrement des projets sur le site Internet de l'école, puis elle invite les élèves à montrer les réalisations à leurs parents.

#### 4.1.5 La pratique de l'enseignante au regard de la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage réalisée dans le but de favoriser l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire

---

##### Résumé de la situation d'apprentissage

Le projet intitulé *Les amulettes* a été mis en application avec un groupe d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Il a été réalisé sur une durée de sept semaines à raison d'une heure chacune. En outre, deux périodes d'une heure ont été consacrées à l'exposition.

Cette activité s'inscrit dans le cadre d'un projet interdisciplinaire réalisé en français, en art dramatique et en arts plastiques. À la suite de la visite de l'exposition *Égypte éternelle* présentée au Musée des beaux-arts de Montréal, l'enseignante, inspirée par l'intérêt des élèves pour les artefacts produits au temps des Égyptiens, a initié, en arts plastiques, un projet sur le thème des amulettes.

Tout d'abord, les élèves ont dû recueillir de l'information sur la thématique des amulettes. Puis, ils ont développé, individuellement, leur plan de travail. Celui-ci comprenait une esquisse de l'image, ainsi que les symboles choisis pour la réalisation de leur projet. En deuxième lieu, ils ont réalisé leur amulette en modelage avec de la terre glaise et divers objets. Puis, en troisième étape, ils ont été amenés à réfléchir sur l'exposition en général, ainsi que sur la réalisation et la présentation de leur propre amulette. Finalement, ils ont été invités à participer à la conception, à l'organisation, à la réalisation et à l'évaluation de l'exposition du projet *Les amulettes*.

---

L'enseignante a commencé ce projet par la visite de l'exposition *Égypte éternelle*, présentée aux Musée des beaux-arts de Montréal. À cette occasion, elle a pris soin de demander aux élèves de porter une attention particulière aux dispositifs de présentation des œuvres et à l'information inscrite sur les cartels. Sachant qu'elle reviendrait éventuellement sur cette notion en classe, elle voulait sensibiliser les élèves à différents aspects de l'exposition. Elle précise :

Quand je vais parler de l'exposition, je vais revenir sur ça, je vais rappeler ce que l'on a vu mais aussi je vais aller plus loin, afin de

faire éclater un peu la présentation du Musée. Ici, on n'est pas un musée, donc je vais essayer de faire voir d'autres possibilités, de faire des liens avec l'intention de l'amulette, l'utilisation de l'amulette, comment la porter. (document J. ens., séq. I, p. 4)

À la suite de cette visite, compte tenu de l'intérêt manifesté par les élèves pour la culture et les artefacts de l'Égypte ancienne, l'enseignante a mis sur pied le projet *Les amulettes*. Elle a signalé, lors du retour sur la première séquence de travail, qu'elle reviendrait sur le sujet de l'exposition seulement lorsque les amulettes seraient réalisées. Elle mentionne : « Je vais en parler plutôt vers la fin, je pense qu'il faut avoir quelque chose à exposer avant de penser à l'exposer, donc peut-être avant le dernier cours, je vais commencer à en parler » (document J. ens., séq. I, p. 3).

C'est lors de la quatrième séquence que l'enseignante a introduit le sujet de l'exposition par l'entremise d'un devoir intitulé *Et après... les amulettes*. Dans ce devoir, les élèves devaient répondre individuellement à six questions reliées à l'exposition. Dans un premier temps, l'enseignante a expliqué et commenté chacune d'elles, en interaction avec le groupe d'élèves. Ensuite, ceux-ci devaient commencer le devoir en classe pour ensuite le terminer à la maison. L'enseignante explique que le devoir est un exercice pour amener les élèves à réfléchir sur le sujet de l'exposition dans le but d'alimenter une discussion de groupe la semaine suivante. Elle ajoute :

[C'est] un travail d'amorce, de réflexion sur l'exposition [...] sous la forme d'un devoir, parce que je trouve ça intéressant qu'ils y pensent chez eux... Quitte même à ce qu'ils en parlent autour d'eux, à la maison, à leurs amis et tout ça. Parce qu'ils ont tous déjà vu une exposition. (document J. ens., séq. IV, p. 1)

Lors de la période suivante, la correction du devoir a servi d'amorce à une discussion de groupe sur le sujet de l'exposition. Par questionnement, l'enseignante a amené les élèves à discuter des points suivants : 1) Pouvez-vous expliquer ce que c'est une exposition? 2) Y a-t-il plusieurs types d'expositions? Si oui, donnez quelques exemples. 3) Pouvez-vous nommer des endroits où vous avez vu des expositions? 4) Y a-t-il d'autres lieux où les artistes peuvent présenter leur travail? Et ainsi de suite. Selon l'enseignante, dans cette partie, il s'agissait d'amener les élèves à partager leurs idées, à partir de ce qu'ils connaissent et de ce qu'ils ont vu au Musée. Puis, elle a orienté la discussion vers des questions plus spécifiques : 5) Aimerez-vous exposer votre amulette? 6) Comment pourrions-nous exposer notre projet *Les amulettes* à l'école? À cette étape-ci, l'enseignante précise que son but est de préparer les élèves à prendre des décisions et à faire des choix en ce qui concerne l'exposition du projet.

Ensuite, elle a mis en place une activité de coopération. En équipe de quatre, les élèves devaient observer et commenter cinq images, choisies par l'enseignante, qui représentent différents types et différents dispositifs d'exposition. Puis, ils devaient en choisir une et la décrire. Ensuite, un porte-parole, nommé par les membres de l'équipe, présentait cette image à l'ensemble des élèves de la classe. L'enseignante précise que cette activité a été préparée dans le but d'approfondir les connaissances des élèves en ce qui a trait à l'exposition en général et en arts visuels afin de les faire cheminer vers des choix mieux éclairés pour l'exposition de leur propre travail.

La sixième séquence a été entièrement consacrée aux prises de décisions et aux choix reliés à la conception et à l'organisation du travail d'exposition. L'enseignante a expliqué aux élèves : « On va trouver ensemble, une façon de présenter [le projet]. Une façon de rendre ça intéressant pour tous les élèves de



l'école. Sauf que, c'est pas moi qui vais décider ça. Je veux qu'on décide ensemble. Je veux que ça vienne de vous ces idées-là » (document Obs. part., séq. IV, p. 9). Dans un premier temps, elle fait un retour sur les propositions, qui ont été suggérées la semaine précédente, quant à l'endroit où ils aimeraient exposer leur projet à l'école. Puis, par l'intermédiaire du questionnement, elle amène les élèves à préciser et à compléter leurs idées, tout en inscrivant la liste des propositions au tableau. Son but est de leur faire prendre conscience des propositions les plus réalistes et de les amener à justifier leur choix. Il en ressort plusieurs possibilités, telles que déposer les amulettes sur des tables disposées dans les corridors ou dans le gymnase où les élèves expliqueraient le processus de réalisation aux visiteurs; exposer une photographie de chacun des élèves portant son amulette, chaque photo serait alors accompagnée d'un petit texte explicatif écrit par l'élève. Ces photos seraient exposées sur un babillard dans le corridor ou dans une classe; faire porter les amulettes par des élèves mannequins qui déambuleraient dans l'école; réaliser une vidéo où chaque élève porterait son amulette, puis la vidéo serait présentée sur le site Internet de l'école; exposer les amulettes sur des tables, à l'extérieur, sous le préau, où elles seraient présentées aux visiteurs par les élèves; etc.

Ensuite, l'enseignante a procédé au vote afin de retenir une proposition d'exposition. Elle a demandé aux élèves : « Alors, j'aimerais que vous choisissiez une proposition. Celle qui vous semble la plus intéressante, la plus réaliste et à laquelle vous voulez participer. D'accord? Je vous avertis, c'est un processus démocratique, alors ce sera la majorité qui l'emportera » (document Obs. part., séq. V, p. 28). Les élèves ont voté à l'unanimité pour l'exposition du projet *Les amulettes* sur des tables, à l'extérieur de l'école, sous le préau.

Dans un deuxième temps, l'enseignante amène les élèves à réfléchir et à prendre des décisions quant à la suite de l'organisation de l'exposition. Elle leur demande quand aura-t-elle lieu; comment l'information sera-t-elle présentée aux visiteurs? Comment les responsabilités organisationnelles seront-elles partagées? Par qui? Et ainsi de suite. À la suite des différentes propositions, l'enseignante suggère d'exposer les amulettes en deux temps, sur l'heure du dîner, en partageant le travail. Le groupe est donc subdivisé en deux afin que chacun des élèves puisse être actif dans la réalisation de l'exposition. Puis, elle leur rappelle la liste des tâches à exécuter, telles que monter les tables à l'extérieur, disposer une affiche, les cartels et les amulettes sur la table et inviter, à la criée, les élèves qui jouent dans la cour de récréation. Ensuite, la proposition d'exposer le projet des amulettes sur deux périodes, à l'heure du dîner, est votée à l'unanimité. D'autre part, bien que les élèves souhaitent être présents lors de l'exposition afin d'informer les visiteurs sur le projet des amulettes, certains expriment leur insécurité face aux commentaires des autres élèves; ils craignent que leur travail ne soit pas bien apprécié. À cet instant, l'enseignante les soutient en leur disant que les élèves sont initiés, en arts plastiques, à exprimer avec respect ce qu'ils pensent du travail des autres : « Tous ces élèves-là ont appris, lorsqu'on regarde un travail [...], à trouver des choses positives [...]. Ou, à la rigueur, à donner un commentaire constructif. Ça veut dire, à donner un commentaire qui va aider l'élève à s'améliorer » (document Obs. part., séq. VI, p. 18).

Un autre élève suggère de déposer une affiche dans les casiers des enseignants pour informer tous les groupes et le personnel de l'école. Ils pourraient aussi préparer un cartel sur lequel serait inscrit les principales informations au sujet de chacune des amulettes. Les élèves doivent assurer de leur présence à l'une des deux périodes du dîner afin de participer à l'exposition.

Au cours de la réalisation de l'exposition, l'enseignante motive et soutient les élèves dans la prise en charge des responsabilités reliées à l'organisation. Elle les guide pour monter les tables, disposer les amulettes et les cartels ainsi que pour inviter, à la criée, les élèves qui jouent dans la cour de récréation. Elle doit inciter certains d'entre eux, plus timides, à répondre aux questions des visiteurs. Lors du retour réflexif sur la séquence, elle affirme : « Moi, des fois, j'étais là aussi pour *réenligner* un peu les discussions, mais ils ont pris aussi l'initiative d'expliquer leur projet, puis de parler de leurs symboles, [...] de leur travail » (document J. ens., séq. VII, p. 1).

Après la deuxième période d'exposition, l'enseignante a fait le bilan de l'événement, en classe. Elle a indiqué aux élèves les effets positifs de leur participation active.

Il y a beaucoup d'élèves [...] beaucoup de profs qui sont venus. Les gens étaient intéressés. Ils regardaient ça. Ils trouvaient ça beau. Ils prenaient le temps de poser des questions. Vous avez bien répondu aux questions. Vous avez bien expliqué votre projet, en faisant des liens avec l'Égypte, avec ce que vous connaissiez. Vous avez bien parlé de vos amulettes. Je vous félicite! (document Obs. part., séq VII, p. 21)

Elle poursuit en demandant aux élèves s'ils seraient intéressés à présenter le projet des amulettes dans le cadre de l'exposition de fin d'année. Ceux-ci sont intéressés, ils soulignent qu'ainsi leurs parents pourraient voir leur projet. Puis, elle termine en amenant les élèves à faire l'autoévaluation du projet *Les amulettes*, de la réalisation à l'exposition, par l'entremise d'un travail écrit. Lors du retour réflexif sur le cours, elle note que deux élèves n'ont pas participé à la réalisation de l'exposition, car le résultat de leur travail n'était pas satisfaisant pour eux.

#### **4.1.6 La réflexion de l'enseignante sur la situation favorisant l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire**

Au terme de l'expérimentation, l'enseignante constate que les connaissances des élèves au sujet des dispositifs d'exposition se limitent, en général, à ce qu'ils ont vu au Musée ou sur les murs de l'école. Elle note que, tout compte fait, les élèves ont choisi un dispositif plutôt traditionnel pour exposer le projet.

Ils sont conscients qu'il y a différents lieux [...], différents types d'expositions, ils font la différence entre une exposition d'œuvres d'art et une exposition « expo-sciences » par exemple; ils savent qu'il y a deux choses, et que c'est pas la même chose. Par contre, au niveau de la variété de lieux d'expositions d'art ou des façons d'exposer des œuvres d'art, ça se limite beaucoup à leur expérience du Musée. Il y en a certains qui ont mentionné des œuvres dans le parc ou des œuvres devant des édifices, [...] mais ça reste quand même assez traditionnel comme mode d'exposition. (document Ent. ind. II, p. 2)

D'autre part, elle souligne le fait que les élèves ayant choisi de présenter le travail à l'extérieur a permis d'explorer de nouveaux horizons quant à l'exposition : « Par contre, les élèves ont décidé de faire ça à l'extérieur, donc déjà ils sont sortis des murs de l'école [...]. Donc ça, c'était comme un genre d'événement, exposition/événement » (document Ent. ind. II, p. 4).

Puis, elle s'interroge sur le rôle de l'enseignant dans le travail d'exposition. Elle souligne que si elle devait refaire ce projet, elle orienterait davantage le choix des élèves en fonction de la cohérence entre le type de production et le type d'exposition. Elle précise :

C'est sûr que moi... si je m'étais donné plus de poids dans la décision de l'exposition, j'aurais peut-être fait valoir d'autres arguments [...], par exemple [...] j'aurais trouvé ça plus pertinent qu'ils portent leur

amulette, parce qu'une amulette, par définition, c'est fait pour être portée, puis dans leur plan de travail, j'avais insisté pour qu'il y ait un croquis avec l'amulette portée [...], parce que c'est là que prenait la signification de l'objet qu'ils avaient fabriqué » (document Ent. gr. II, p. 12 ). [...] On est quand même là pour les guider, pour ouvrir vers d'autres choses. Parce qu'à un moment donné, bon, présenter son dessin sur une table, c'est bien beau [...], mais y a peut-être d'autres choses aussi. [...] On est là pour les amener plus loin, autant dans l'élaboration du projet qu'à la fin, lors de la présentation, ou peu importe. (document Ent. gr. II, p. 15)

De plus, elle rappelle l'importance de soutenir les élèves dans le travail d'exposition, car celui-ci est aussi le reflet de son enseignement. « Il y a une confusion [remarque-t-elle] entre ce que je fais et ce que les élèves font; souvent les commentaires, c'est ah! c'est beau ce que tu as fait cette semaine » (document Ent. gr. I, p. 24). Elle continue : « Oui, c'est le travail des élèves, mais c'est notre image » (document Ent. gr. I, p. 51). Puis, elle ajoute : « Et ça met en valeur mon travail en tant qu'enseignante auprès des élèves de l'école et auprès de mes collègues et auprès de la direction aussi » (document Ent. gr. I, p. 5). Ensuite, elle conclut : « Donc, c'est sûr qu'en exposant on s'expose en tant qu'enseignante avec nos croyances, avec notre pratique aussi [...], ça reste notre couleur à nous » (document Ent. gr. I, p. 25).

Sur le plan organisationnel, l'enseignante souligne le manque de temps relativement au travail d'exposition. Elle mentionne que pour aller plus loin avec les élèves et afin de ne pas restreindre les apprentissages à des solutions courantes ou trop rapides, il faudrait attribuer plus de temps à la réalisation d'un projet, lequel exige également de prendre du temps à l'extérieur des séquences de cours. Elle ajoute que cette réalité n'est pas toujours possible dans le contexte scolaire : « C'est souvent le temps [...] qui est la contrainte [...], mais il y aurait peut-être moyen de la faire différemment [l'exposition], pas nécessairement mieux, mais

différemment, si on avait plus de temps à accorder à cette dimension-là » (document Ent. ind. II, p. 20).

Par contre, malgré la contrainte de temps, l'enseignante souligne son ouverture à la participation active des élèves dans le travail d'exposition. Au terme de cette expérience, elle constate que les élèves se sont rendu compte qu'ils pouvaient expliquer les différentes étapes et la signification de leur projet et ainsi répondre facilement aux questions des visiteurs. De plus, l'attention manifestée par ceux-ci à l'égard de l'événement/exposition a permis aux élèves de prendre conscience que leur projet *Les amulettes* suscitait de l'intérêt chez les autres. De ce fait, ils ont accordé encore plus de valeur à leur propre travail. « C'est ça [dit-elle] oui, parce qu'ils étaient là, ils étaient présents lors de l'exposition pour en parler » (document Ent. ind. II, p. 15).

Finalement, l'enseignante rappelle son intérêt à faire participer plus activement l'élève au travail d'exposition. Cependant, elle croit que ce ne serait pas réaliste de le faire régulièrement, il vaudrait mieux le faire de façon ponctuelle.

## 4.2 LA DESCRIPTION DU PROFIL INDIVIDUEL DU CAS No II

L'enseignante II expose les créations de ses élèves depuis le début de sa carrière. Elle se souvient d'avoir, à ce moment-là, remarqué les expositions d'arts plastiques dans les écoles et de s'être dit : « Probablement qu'il faut exposer [...], je vais montrer ce que je fais moi aussi en tant que prof d'art » (document Ent. ind. I, p. 18). Depuis, cet aspect de l'enseignement des arts plastiques a toujours fait partie de sa pratique. Elle présume qu'il faut montrer ce que les élèves font et que c'est important pour eux. Elle précise qu'ils sont toujours fiers de voir leurs travaux exposés et de les montrer aux autres : « C'est une joie pour eux » (document Ent. ind. I, p. 20). De plus, elle déclare que les enseignants aiment voir des créations d'élèves, car cela « met de la vie dans l'école » (document Ent. I, p. 18).

### 4.2.1 Le portrait de l'enseignante : cheminement professionnel et formation

L'enseignante II cumule douze années d'expérience comme enseignante spécialisée en arts plastiques. Elle travaille depuis huit ans dans la même école. Sa tâche est constituée de cinq jours d'enseignement en arts plastiques auprès des élèves du 1<sup>er</sup> au 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Elle rencontre chacun des groupes à raison d'une heure par semaine. Par ailleurs, avant d'enseigner les arts plastiques, elle a enseigné différentes disciplines, pendant trois ans, au secondaire. De plus, elle a exercé une carrière d'artiste peintre pendant plusieurs années. Elle possède un baccalauréat en enseignement des arts plastiques de l'Université du Québec à Montréal, ainsi qu'un diplôme d'étude collégiale en design de mode du collège LaSalle à Montréal.

Bien qu'elle pratique la présentation d'expositions depuis le début de sa carrière, l'enseignante II ne se rappelle pas avoir reçu de formation spécifique à ce sujet : « Ce n'est pas moi qui ai inventé ça. Il y a toujours eu des expositions dans les écoles » (document Ent. ind. I, p. 18). Ainsi, elle expose régulièrement les travaux d'élèves réalisés en arts plastiques à l'école.

#### **4.2.2 Le contexte d'enseignement**

L'enseignante II travaille dans une école de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), située dans le quartier Mile-End. Cette école accueille environ deux cent vingt élèves, du préscolaire au 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Ceux-ci sont issus d'un milieu socioéconomique moyennement favorisé<sup>19</sup>, caractérisé par une population multiethnique. L'école est située à proximité du mont Royal et de l'artère commerciale de la rue Saint-Laurent. On y retrouve une variété de boutiques de mode, des théâtres, des galeries d'art, des centres d'artistes, des centres de loisirs ainsi que des bibliothèques. Par conséquent, sur le plan culturel, l'école bénéficie d'un environnement riche et varié.

Le projet éducatif est axé sur le développement des ressources personnelles de l'enfant. À cette fin, on met l'accent sur le développement des habiletés nécessaires à la recherche de solutions et la résolution de conflits chez les jeunes. Des thèmes tels que la connaissance de soi, les sentiments, la communication, l'écoute et l'attention aux autres sont abordés et mis en valeur. De plus, le projet éducatif met de l'avant l'habileté à maîtriser la langue française. L'école a

---

<sup>19</sup> Indice de milieu socioéconomique de l'école en 2006-2007 : 7 (Échelle de 1 à 10, 10 étant l'indice le plus faible). Information disponible sur le site Internet du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [en ligne : < <http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/index.htm>>].



également comme mandat d'accueillir des élèves malentendants et malvoyants et de les intégrer en classe régulière, avec le soutien d'enseignants spécialisés.

Sur le plan organisationnel, l'enseignante II bénéficie d'une grande classe atelier où se trouvent plusieurs tableaux muraux réservés à la présentation d'images, de reproductions d'œuvres d'art et de réalisations d'élèves. De nombreux artefacts et des livres sont aussi disposés sur des tables de présentation. De plus, l'enseignante II bénéficie d'espaces, situés à l'entrée et aux différents paliers de l'école, pour exposer les réalisations d'élèves.

#### **4.2.3 L'expérience de l'enseignante quant à l'exposition d'art en milieu scolaire**

L'enseignante II raconte, en trois temps, son expérience de l'exposition d'art à l'école. Dans un premier temps, elle explique sa façon de faire la plus courante. Elle mentionne qu'elle expose régulièrement les travaux d'élèves réalisés en arts plastiques sur les babillards disposés à cette fin un peu partout dans l'école. Puis, elle précise qu'elle regroupe les travaux, par groupe classe, accompagnés d'un cartel indiquant le titre, la technique et les matériaux utilisés pour réaliser le projet. Elle souligne également qu'elle trouve important que l'élève identifie son travail en le signant en bas : « C'est bien important que ce soit signé à l'avant du dessin [...]. Le parent peut lire le nom [...] » (document Ent. ind. I, p. 9). Elle fait remarquer qu'elle varie les expositions à peu près tous les deux mois maintenant : « Avant, je variaais au mois, [...] je rallonge tranquillement aux deux mois, parce que je trouve que c'est trop fatigant à un moment donné. Là, par exemple, je pourrais changer, mais je me dis bon, l'exposition [de fin d'année] s'en vient, autant laisser ça là... » (document Ent. ind. I, p. 23). Et elle ajoute qu'elle réalise

ce travail, après la classe, avec l'aide de quelques élèves et fait en sorte que tous les groupes exposent un projet.

Dans un deuxième temps, l'enseignante II parle de l'exposition de fin d'année qui a lieu, depuis trois ans, dans le gymnase de l'école. Cette exposition regroupe des projets de classe et d'arts plastiques et concerne tous les enseignants de l'école. Elle est organisée sous la direction de la technicienne en loisirs. Son objectif est de montrer aux parents les projets réalisés par les élèves au cours de l'année. Elle est également présentée dans le but de faire connaître l'école aux résidents du quartier afin de maintenir et d'augmenter la clientèle : « Oui, il y a une diminution de la clientèle [...], ça fait connaître notre école à des parents, puis les parents invitent d'autres parents. [C'est] pour faire voir aussi ce que les enfants font à l'intérieur des cours, leurs projets de classe » (document Ent. ind. I, p. 7). L'enseignante explique sa manière de faire pour planifier et organiser la section plus spécifique des arts plastiques.

Tout d'abord, elle spécifie qu'elle a pris de l'expérience; depuis deux ans elle se prépare à l'avance, comparativement à la première année où elle faisait encore le montage des travaux lorsque les visiteurs sont entrés dans la salle d'exposition. Elle explique qu'à partir du mois de décembre, elle commence à sélectionner les projets d'exposition. Elle note que, pour ce faire, elle met de côté les travaux qu'elle trouve les mieux réussis, dont les élèves sont satisfaits : « [...] Un travail que les élèves ont aimé, qu'ils auraient aimé même apporter tout de suite à la maison [...]; je dis non, non, on le garde pour l'exposition, alors les enfants sont contents d'exposer [...] » (document Ent. ind. I, p. 5). Puis, elle regroupe ces travaux par groupe classe, thématique ou technique, et elle les dépose dans des fiches identifiées à cette fin. Elle prend également soin de les faire identifier et encadrer par les élèves. Elle précise que lorsque les travaux sont classés, ils sont déjà prêts pour l'exposition.

Ensuite, elle dit que, pendant la semaine précédant l'exposition, elle prend du temps, en dehors des heures de classe, pour choisir un ou deux travaux par élève, ceux qu'elle considère les mieux réussis ou les plus représentatifs pour l'exposition : « Le travail qui est intéressant, qui est différent [...] ou qui a un petit peu de nouveauté ou le plus réussi, parce qu'il y en a des travaux plus intéressants que d'autres. Ça fait qu'habituellement, celui que je choisis, les enfants en sont contents » (document Ent. ind. I, p. 4). Elle ajoute qu'elle finalise le montage en apposant des cartels de couleurs indiquant le niveau du groupe ainsi que la technique et les matériaux utilisés.

Dans un troisième temps, elle parle d'un projet annuel réalisé, depuis trois ans, en collaboration avec un studio de danse situé à proximité de l'école. Ce projet consiste à exposer, durant la période des Fêtes, des réalisations d'élèves de 1<sup>ère</sup> année, dans le hall d'entrée de l'école de danse. Elle raconte comment elle s'y prend pour réaliser cette exposition. Tout d'abord, elle annonce aux élèves qu'ils ont été choisis pour exposer à l'école de danse. Puis, ils réalisent une activité d'arts plastiques en classe, pour l'exposition.

Ensuite, l'enseignante réalise le montage et l'accrochage en collaboration avec les enseignants titulaires. Enfin, les élèves se rendent à l'école de danse pour visiter l'exposition et suivre un cours préparé, spécialement pour eux, par un danseur professionnel :

Les enfants savent qu'ils vont aller visiter l'exposition, ça fait qu'ils partent avec leur titulaire, à pied, ils vont visiter l'exposition, puis ils ont un cours de danse après, [...] ils trouvent ça super; les parents sont invités aussi, on envoie des petites lettres comme quoi les parents qui veulent aller visiter l'exposition peuvent y aller. Alors, les enfants sont fiers, en première année, ils font déjà une exposition, c'est quelque chose! (document Ent. ind. I, p. 11)

Elle souligne que ce projet permet de les valoriser de façon différente, comparativement à l'exposition habituelle réalisée dans l'école : « Tu sais quand [...] tu exposes dans un lieu plus professionnel, là il y a comme une valorisation [...]. Ils se sentent un petit peu artistes » (document Ent. ind. I, p. 12). L'enseignante rappelle que les élèves sont toujours enthousiastes pour participer à cette exposition : « Je n'ai jamais vu un élève qui ne voulait pas » (document Ent. ind. I, p. 14).

#### **4.2.4 Le point de vue de l'enseignante sur l'exposition d'art en milieu scolaire**

Sur le plan pédagogique, l'enseignante II considère important de montrer et d'exposer les travaux des élèves. Elle mentionne que c'est une source de motivation, autant pour les élèves que pour l'enseignante. Tout d'abord, elle remarque qu'il est très important pour eux de montrer leur travail, de pouvoir en parler aux autres et aussi de recevoir des commentaires de la part de leurs camarades et des enseignants :

Il faut montrer ça [...] ce qu'ils ont fait, ils sont tellement fiers, les élèves, de voir leurs travaux sur les murs [...]. Ils ont des commentaires aussi [...]. Ah! puis ils passent, tu sais les deuxième année : Ah! ça c'est à moi, ça c'est à moi! Oui, c'est qu'ils sont fiers de ce qu'ils ont fait! [...] Oui, c'est important [...] pour moi et pour eux aussi. (document Ent. ind., p. 20)

Puis, elle souligne que c'est motivant pour elle de guider les élèves dans la réalisation d'un projet et de voir leur satisfaction lorsque le travail est exposé :

Je me sens un peu comme un guide; [...] quand j'ai une idée, ce que je trouve intéressant, c'est que les élèves m'apportent toujours des idées nouvelles [...]; je commence quelque chose, ah! je trouve ça intéressant, il m'apporte une autre idée. Ça fait que ça m'appartient, puis ça appartient aussi à l'élève. [...] Ce que je veux dire, c'est qu'il fait son travail, il sait pas trop s'il aime son dessin, [...] puis il faut toujours le rassurer, ah oui! [...] c'est correct tu sais. [Après] quand je l'expose, ah là, il est fier! C'est pas pareil, il se pose même plus la question, il est fier de le montrer. (document Ent, gr. I, p. 37)

D'autre part, elle précise que l'exposition est aussi une source de motivation dans son enseignement. Elle explique que, depuis trois ans, l'exposition de fin d'année a changé sa façon de faire lorsqu'elle fait sa planification annuelle. Elle pense davantage en fonction de cette exposition :

Depuis trois ans, dès septembre, je commence à penser à ce que je vais exposer, ça change quelque chose dans ma tête [...]. Je suis portée à penser [...] : je ne ferai pas la même chose que l'année dernière, parce que je sais que j'expose, ça me motive. Ça peut être même une motivation à trouver des nouveaux thèmes ou des nouvelles idées parce que je sais que je vais exposer. C'est une certaine stimulation intéressante. (document Ent, gr. I, p. 50)

Elle ajoute que cet événement l'amène à prévoir des projets de plus grande envergure et aussi à planifier plus longtemps à l'avance : « L'été passé, j'avais commencé à y penser pour cette année » (Ent. ind. I, p. 20). Cependant, elle confirme qu'elle n'a jamais le temps de réaliser tout ce qu'elle planifie.

Sur le plan artistique, l'enseignante II fait un parallèle entre son point de vue de l'exposition en tant qu'artiste et son point de vue en tant qu'enseignante en arts plastiques. Tout d'abord, elle mentionne qu'elle a exposé comme artiste et, à ce

titre, elle trouvait important de montrer son travail. Elle explique que quelque chose de semblable se vit dans le contexte scolaire :

En tant qu'artiste, j'ai toujours aimé ça, personnellement, les expositions; pour moi, c'était important, ça allait de soi (document Ent. gr. I, p. 21). Avant d'être prof d'arts plastiques, j'étais artiste, ça fait que j'ai toujours aimé exposer mes choses, je trouve ça essentiel [...], puis je trouve important de montrer au monde ce qu'on fait, sinon on est isolé. (document Ent. ind. I, p. 24)

Ainsi, elle souligne qu'il faut partager avec les autres ce qui se fait en arts plastiques. Elle note également qu'à titre d'enseignante spécialisée dans cette discipline, elle a souvent eu l'occasion de participer à des expositions de travaux d'élèves, présentées collectivement dans des lieux publics et que ces événements ont marqué sa pratique de l'exposition :

Ce qui m'a beaucoup influencé aussi c'est toutes les expositions qu'on a faites avec [les conseillers pédagogiques], au Musée des beaux-arts, au Musée d'art contemporain et ailleurs; toutes ces expositions-là, ça m'a beaucoup influencée, de façon positive. (document Ent. ind. I, p. 23)

D'autre part, malgré l'importance qu'elle accorde à cet aspect de l'enseignement des arts plastiques dans son école, elle tient à souligner la non-reconnaissance de ce travail dans sa tâche d'enseignante : « Les gens sont toujours contents de voir ce que l'on fait, mais je trouve qu'on n'a pas de reconnaissance [...] » (document Ent. ind. I, p. 31). Elle ajoute, par exemple, que lorsque vient le temps d'assigner la tâche annuelle, il n'y a pas de temps accordé au travail de l'exposition.

#### **4.2.5 La pratique de l'enseignante au regard de la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage réalisée dans le but de favoriser l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire**

---

##### **Résumé de la situation d'apprentissage**

Le projet *Les aigrettes* a été mis en application avec un groupe d'élèves de la fin du 2<sup>e</sup> cycle du primaire. Il a été réalisé sur une durée de neuf semaines à raison d'une heure chacune.

Ce projet s'inscrivait dans le cadre d'un projet plus large, réalisé avec plusieurs groupes d'élèves, sur le thème des oiseaux. Il avait pour but de sensibiliser les élèves à certaines caractéristiques de l'environnement naturel, par la réalisation d'une création plastique personnelle et par l'appréciation de leur réalisation ainsi que celles de leurs camarades. Par conséquent, chacun des groupes de l'école était amené à développer un sous-thème lié à la thématique et à réaliser un projet spécifique en arts plastiques.

Dans le cadre de ce projet, les élèves ont d'abord été amenés à partager leurs connaissances sur les oiseaux et à faire de la recherche documentaire. Puis, ils ont été invités à choisir un thème plus spécifique pour le projet de leur groupe. Ensuite, ils devaient, avec les techniques du dessin et du collage, réaliser une aigrette et la représenter dans son environnement naturel. Enfin, ils ont été amenés à faire des choix quant à l'exposition du projet *Les aigrettes* et à apprécier leurs réalisations ainsi que celles de leurs pairs.

---

Lors de la première séquence du cours, l'enseignante II n'a pas parlé de l'exposition, elle a plutôt introduit le projet sur la thématique des oiseaux. Dans un premier temps, elle a questionné les élèves afin de les amener à partager leurs connaissances sur le sujet. Puis, en équipe de quatre, ils devaient faire de la recherche dans des livres et réaliser quelques croquis d'oiseaux, tout en inscrivant leurs principales caractéristiques. Ensuite, elle a proposé aux élèves de tenir un carnet de traces tout au long du projet. Elle leur a d'abord demandé ce qu'ils pensaient pouvoir y inscrire et elle a présenté des exemples, tels que les carnets intimes, d'amitié ou de voyage. Puis, elle leur a demandé de donner leur opinion

quant à la tenue d'un petit journal, qui serait réalisé sous la forme d'un carnet de traces, pour le projet des oiseaux : « Maintenant, j'aimerais savoir quels sont ceux qui ont le goût de partir un journal pour le projet? Levez la main... » (document Obs. part., séq. I, p. 4). La majorité des élèves voulait tenir un cahier pour colliger leurs découvertes sous la forme de mots, de phrases, de croquis ou de photographies tout au long du projet.

Lors du retour sur l'activité, l'enseignante rappelle qu'elle n'a pas parlé d'exposition au premier cours, car les élèves sont habitués à voir des projets exposés régulièrement :

En général, ils sont habitués, ici à l'école, presque tous leurs travaux sont exposés. [...] Ils savent que je vais les exposer à un moment donné. [...] Ils commencent à savoir aussi, qu'à chaque année, il y a une exposition. Ça fait que ce qu'ils font en classe, ils s'attendent quand même à ce que ce [soit] exposé [...]. Ils sont habitués à ça, c'est pas quelque chose de nouveau pour les élèves. (document Ent. ind. II, p. 5)

Elle ajoute que l'exposition est implicite dans la réalisation des projets à l'école. Les cinq séquences suivantes sont entièrement consacrées à la réalisation du projet *Les aigrettes*. Tout d'abord, l'enseignante amène les élèves à partager, en grand groupe, l'information recueillie sur différents types d'oiseaux. Puis, elle propose d'explorer plus spécifiquement l'aigrette et son milieu de vie dans le cadre de ce projet. Ensuite, elle présente des exercices d'exploration technique en dessin, découpage et collage que les élèves réalisent dans leur cahier de traces. Enfin, elle présente les consignes et les étapes à suivre pour la réalisation d'un projet individuel, en dessin et collage. Les élèves sont ainsi amenés à réaliser une aigrette dans son environnement. Celle-ci sera agrémentée de vraies plumes. Ils termineront leur travail en l'encadrant sur un carton distribué à cette fin. De plus,



à chacune des séquences, l'enseignante invite les élèves à partager les trouvailles et les découvertes qu'ils ont colligées dans le cahier de traces.

C'est lors de la sixième séquence que l'enseignante a présenté le sujet de l'exposition. Elle a d'abord fait un retour sur l'exposition de fin d'année qui a eu lieu au gymnase la journée précédente. Elle a demandé aux élèves de partager, en grand groupe, leurs opinions sur l'événement. Elle pose les questions suivantes : Avez-vous aimé ça? Avez-vous vu vos travaux? Est-ce que vos parents sont venus? Trouvez-vous ça important d'exposer vos travaux en arts plastiques? Puis, elle introduit l'exposition du projet *Les aigrettes* : « Je regarde vos aigrettes. Est-ce que vous aimeriez ça [...] exposer ce travail-là quand il va être terminé? Une dernière question : Le cahier de traces [...] est-ce que vous aimeriez l'exposer? Combien de personnes dans la classe aimeraient l'exposer? » (document Obs. part., séq. VI, p. 9-10).

À la suite de cet échange, la majorité des élèves souhaite exposer leur dessin, mais pas le cahier de traces. L'enseignante accorde la fin de la période pour poursuivre la réalisation du projet et propose aux élèves d'inscrire un commentaire sur l'exposition de fin d'année dans leur cahier de traces : « Si vous avez le goût. » Il y en a qui pose [...] la question : « qu'est-ce que je mets dans mon cahier de traces ? » [...] « Ce soir [vous pouvez] mettre un petit mot. Même faire un dessin sur [...] l'exposition qui a eu lieu à votre école » (document Obs. part., séq. VI, p. 11).

Lors du retour sur le cours, l'enseignante mentionne que la période de questionnement a été plus longue que prévue et l'a amenée à réfléchir sur sa pratique :

Je pensais prendre moins de temps au niveau des questions sur l'exposition, mais ils avaient tellement d'idées. [...] Alors, je trouvais ça important qu'on mette plus de temps [...] (document J. ens., séq. VI, p. 1). Puis, je voulais aussi qu'ils pensent à l'aigrette. Est-ce qu'on va l'exposer? [...] J'étais curieuse de savoir aussi si c'était important. [...] C'était intéressant de voir comment, pour eux, c'est important que leurs parents voient leur chose. [...] L'important, c'était les parents. Puis après [...], eux. [...] Il y a aussi le [cahier de traces]. Ils ne veulent pas l'exposer. Là, j'ai appris quelque chose. Je pensais qu'ils auraient aimé ça l'exposer. Non, pour eux, c'est comme un brouillon. [...] C'est pas assez beau... pour exposer (document J. ens., séq. VI, p. 2). Puis, j'apprends beaucoup comme ça. Ce que j'apprends, c'est que ça peut être vraiment intéressant de les faire parler plus [...], de donner plus de temps, pour qu'ils s'expriment face à leurs travaux. Ça, c'est quelque chose que je veux améliorer dans mon enseignement. (document J. ens., séq. VI, p. 3)

Au cours des deux périodes subséquentes, l'enseignante amène les élèves à réfléchir et à faire des choix quant à l'organisation de l'exposition du projet *Les aigrettes*. Elle consacre également du temps à finaliser les projets individuels. En premier lieu, elle questionne les élèves sur la présentation de leur dessin : « Je vais vous donner un petit devoir. J'aimerais ça, cette semaine, que vous pensiez à la façon d'exposer votre aigrette [...]. Tu peux me faire un dessin [...] dans ton cahier de traces [...]. Pensez à des idées » (document Obs. part., séq. VII, p. 10). Puis, dans un deuxième temps, elle amène les élèves à choisir un lieu, dans l'école, pour exposer le projet dans son ensemble : « Avez-vous pensé à un endroit où on pourrait exposer toutes nos aigrettes? » (document Obs. part., séq. VIII, p. 4). À main levée, les élèves font différentes propositions. Deux d'entre elles semblent faire l'unanimité, soit près de la classe ou à l'entrée de l'école. L'enseignante propose donc aux élèves de voter : « Bon, alors il y a deux idées. On peut faire un vote » (document Obs. part., séq. VIII, p. 6). Les élèves ont voté en majorité pour exposer le projet sur les babillards disposés à l'entrée de l'école

afin que le projet soit vu par l'ensemble des enseignants et des élèves. Ceux-ci passent par là pour prendre l'autobus.

Lors du retour sur le cours, l'enseignante mentionne : « Moi, mon idée c'était le hall d'entrée. Ça a bien adonné, c'est ça qui est sorti finalement. Pour que ce soit plus visible. Ils ont pensé aux professeurs, aux grands, puis aux petits » (document J. ens., séq. VIII, p. 1). À la suite de cette séquence, l'enseignante a monté l'exposition au cours de la semaine, lors d'une journée pédagogique.

La dernière période est d'abord consacrée à l'appréciation des créations plastiques entre pairs, sur le lieu d'exposition : « On va descendre, on va regarder l'exposition et je vais vous poser quelques questions » (Obs. part., séq. IX, p. 1). L'enseignante amène ainsi les élèves à présenter leur travail, à commenter celui des autres et à donner un commentaire sur l'exposition. Puis, la fin de la période est consacrée à l'évaluation du projet *Les aigrettes*. De retour en classe, l'enseignante inscrit des questions au tableau quant à la réalisation et à l'exposition et invite les élèves à répondre par écrit dans le cahier de traces.

#### **4.2.6 La réflexion de l'enseignante sur la situation favorisant l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire**

Au terme de l'expérimentation, l'enseignante rappelle qu'elle a monté l'exposition elle-même lors d'une journée pédagogique. Cependant, elle tient à préciser qu'habituellement elle aurait fait ce travail avec quelques élèves :

J'ai préparé l'exposition. J'ai tout broché moi-même, finalement. Parce qu'ils n'ont pas terminé avant le jeudi, puis, le vendredi, c'était une journée pédagogique. [...] D'habitude, je n'expose pas toute seule. J'y vais avec des élèves [...]. Mais, avec peu d'élèves,

deux environ. Pas plus que ça. J'ai essayé à plusieurs, et ça ne fonctionne pas. Mais, à deux, c'est agréable. (document J. ens., séq. IX, p. 2)

Quant au plan organisationnel, elle mentionne que ce ne serait pas réaliste de penser faire le montage de l'exposition avec tous les groupes d'élèves. Elle note que les groupes sont trop nombreux et que certains sont plus difficiles que d'autres à gérer. Elle souligne également que la gestion du temps est une contrainte et déclare que le projet a pris plus de temps que prévu, que ce ne serait peut-être pas possible de le faire régulièrement.

D'autre part, elle explique qu'elle est satisfaite de l'ensemble du projet. Elle dit que le fait d'avoir tenu compte du point de vue des élèves ainsi que d'avoir utilisé le dispositif d'exposition pour les amener à apprécier leur travail et celui de leurs camarades, lui a permis de se rendre compte de leur intérêt à l'égard de la présentation et de l'exposition des travaux. Elle fait remarquer que cette expérimentation l'amène à réfléchir sur sa manière de procéder habituelle : « Ça peut être vraiment intéressant de les faire parler plus, [...] de donner plus de temps pour qu'ils s'expriment sur leurs travaux » (document J. ens., séq. VI, p. 3). Puis, elle ajoute : « Il y a tout un questionnement aussi par rapport à l'exposition » (document Ent. ind. II, p. 8).

Elle mentionne que c'était nouveau dans sa pratique d'interroger les élèves sur ce sujet : « C'est quelque chose que je n'avais jamais fait, leur poser la question. Alors, c'était nouveau pour eux. Ils ont mis des mots. Il a fallu qu'ils réfléchissent : [Qu'ils se disent] Mais, qu'est-ce que j'é pense ? » (document Ent. ind. II, p. 12).

Elle conclut en montrant son ouverture quant à la participation des élèves dans le travail d'exposition :

Je pense qu'à l'avenir je vais davantage questionner les enfants [au sujet de l'exposition]. Je m'aperçois que, quand on prend le temps de le faire, il y a des nouvelles idées qui sortent. Puis, nous, ça nous fait évoluer. Tu sais, plutôt que de dire : faites ça! (document Ent. ind. II, p. 8)

Elle ajoute qu'elle veut améliorer cet aspect dans son enseignement.

### 4.3 LA DESCRIPTION DU PROFIL INDIVIDUEL DU CAS No III

L'enseignante III s'intéresse à l'exposition des travaux d'élèves en arts plastiques depuis le tout début de sa carrière. Elle mentionne qu'elle n'a reçu aucune instruction spécifique en cette matière au cours de sa formation académique. Toutefois, elle expose régulièrement l'ensemble des travaux réalisés dans la classe d'art. Pour elle, exposer les créations des élèves va de soi. Elle souligne que cet aspect de l'enseignement des arts plastiques forme le regard et développe le respect envers le travail des autres : « Ca fait partie de la vie, de la couleur de l'école (document Ent. ind. I, p. 36) [...] S'il y avait pas d'exposition il y aurait comme un manque..., [...]; ça motive de voir les choses » (document Ent. ind. I, p. 45). Et les élèves sont toujours contents de voir leurs travaux exposés.

#### 4.3.1 Le portrait de l'enseignante : cheminement professionnel et formation

L'enseignante III mène une double carrière. Elle travaille comme artiste professionnelle depuis le début des années quatre-vingt et elle enseigne les arts plastiques depuis dix ans. Elle a tout d'abord obtenu un baccalauréat en arts plastiques à l'Université Concordia. Puis, elle a complété des études de maîtrise en arts visuels à l'Université du Québec à Montréal. Ensuite, elle a suivi une formation en enseignement secondaire, dans le cadre d'un certificat à l'Université de Montréal, ainsi qu'une formation en enseignement des arts, dans le cadre d'un programme de deuxième cycle de l'Université de Sherbrooke.

Depuis sept ans, elle travaille à la même école. Sa tâche est composée de deux jours et demi à titre d'enseignante spécialisée en arts plastiques et une journée à titre d'enseignante ressource. En arts plastiques, elle enseigne à des groupes du

préscolaire jusqu'au 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Elle rencontre chacun des groupes à raison d'une heure par semaine. Comme enseignante ressource, sa tâche consiste à soutenir les enseignants titulaires dans la réalisation de divers programmes culturels répondant aux orientations pédagogiques de l'école.

#### 4.3.2 Le contexte d'enseignement

L'enseignante III enseigne dans une école de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), située dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve. C'est une école régulière, qui accueille environ deux cent soixante élèves, du préscolaire au 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Les élèves sont issus d'un milieu socioéconomique faible<sup>20</sup> composé, en majorité, d'une population d'origine québécoise. L'institution bénéficie du Programme de soutien à l'école montréalaise. Ce programme vise à soutenir les écoles situées dans les milieux défavorisés de l'île de Montréal afin d'assurer la réussite des apprentissages de la majorité des élèves (MELS, 2006-2007). Par l'entremise de ce programme, l'école bénéficie d'un soutien à la réalisation de projets éducatifs et culturels. Elle bénéficie également de l'accès aux ressources culturelles du milieu immédiat, telles que la Maison de la culture et la bibliothèque du quartier.

Dans ce contexte, l'enseignante III mentionne qu'elle participe au projet Arrimage depuis sept ans. Ce projet s'adresse, tout particulièrement, aux enseignants spécialisés en arts plastiques et vise à développer chez les élèves un intérêt pour les arts et les sciences, en créant des liens entre l'école et les musées. Arrimage

---

<sup>20</sup> Indice de milieu socioéconomique de l'école en 2006-2007 : 9 (Échelle de 1 à 10, 10 étant l'indice le plus faible). Information disponible sur le site Internet du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [en ligne : <<http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/index.htm>>]

consiste, plus spécifiquement, à amener des élèves à visiter le Musée d'art contemporain et le Centre des sciences de Montréal. De retour en classe d'art, l'enseignante guide les élèves dans la réalisation d'un projet collectif qui sera exposé dans un musée à la fin de l'année scolaire. L'enseignante III note que la participation à ce projet fait partie de sa pratique de l'exposition, car celle-ci en est la finalité.

D'autre part, le projet éducatif de l'école est axé principalement sur l'estime de soi et l'aide aux enfants en difficulté d'apprentissage et de comportement. Ces orientations sont mises en place par le biais de projets valorisant la lecture et les talents artistiques des élèves. L'école met également en place des mesures pour travailler avec les parents et la communauté. L'enseignante III participe activement à cette dimension en organisant, en collaboration avec une équipe de parents, une grande exposition d'arts plastiques, qui a lieu à la fin de chaque année, dans le gymnase de l'école et qui est ouverte à la communauté. Elle confirme qu'en plus, les arts sont particulièrement valorisés et soutenus par la direction de l'école. Elle spécifie que sa pratique de l'exposition a pris de l'ampleur depuis qu'elle travaille à cette école. « Les gens pensent que nous sommes une école à vocation artistique; [...] c'est pas le projet éducatif, mais il y a une ouverture vers les arts » (document Ent. ind. I, p. 33).

Par conséquent, sur le plan organisationnel, l'enseignante III dispose d'une classe atelier où l'environnement est riche en stimuli visuels. Les murs sont recouverts de plusieurs tableaux sur lesquels sont exposées de multiples images, des réalisations d'élèves et des reproductions d'œuvres d'art. Nous retrouvons également de nombreux artéfacts disposés sur des tables de présentation. L'enseignante bénéficie également de plusieurs tableaux muraux, situés à l'entrée de l'école et dans les corridors, pour exposer les réalisations plastiques.



#### **4.3.3 L'expérience de l'enseignante quant à l'exposition d'art en milieu scolaire**

L'enseignante III divise en deux volets son expérience de l'exposition d'art à l'école. Le premier concerne sa manière de procéder habituelle et le deuxième sa manière de faire lorsqu'elle participe à des projets spéciaux réalisés dans le cadre du Programme de soutien à l'école montréalaise.

Dans un premier temps, l'enseignante III explique comment elle procède d'habitude. Tout d'abord, elle précise qu'elle expose régulièrement presque tous les travaux réalisés en arts plastiques. Elle mentionne qu'elle prend une place importante dans la réalisation de l'exposition, car elle expose à peu près tout elle-même. Elle explique qu'elle suit un processus de fonctionnement, ainsi elle fait en sorte que les travaux soient variés et que tous les groupes soient représentés à tour de rôle. Puis, environ une fois par mois, elle renouvelle les expositions et elle sélectionne les travaux en prévision de l'exposition de fin d'année. À ce moment-là, elle choisira, en collaboration avec chaque groupe d'élèves, le projet qui sera exposé.

Elle mentionne également qu'elle considère important d'exposer tous les travaux d'un même groupe : « J'expose tout le monde tout le temps [...], c'est sûr, moi je trouve ça important » (document Ent. ind. I, p. 25-26). Elle ajoute qu'elle expose même ceux dont le résultat est parfois moins satisfaisant pour l'élève. Elle précise que, dans ce cas, elle discute avec celui-ci du regard qu'elle porte sur son travail afin de l'amener à voir autrement sa réalisation. Elle explique : « Je lui donne tous les points positifs [...] à un moment donné, il va comprendre, parce que j'explique les critères [...] c'est comme une partie de l'apprentissage » (document Ent. ind. I, p. 27). De plus, elle souligne que lorsqu'elle expose les travaux, elle s'assure par la suite que les élèves ont bien vu leurs propres réalisations. Par exemple, au cours

suivant, elle questionne les élèves : « [...] Avez-vous vu les personnages? Est-ce qu'il y en a qui ont remarqué quelque chose dans le corridor? Comment vous trouvez ça? » (document Ent. ind. I, p. 23).

D'autre part, elle dit qu'elle ne fait peut-être pas suffisamment confiance aux élèves pour réaliser ce travail. Elle précise qu'elle a déjà fait participer des élèves au montage de l'exposition et que l'expérience n'a pas été satisfaisante pour elle : « C'était tout croche. [...] Pis, t'as beau expliquer tout ça, je suis un petit peu mère poule là-dessus » (document Ent. gr. I, p. 39). Elle spécifie, qu'à la suite de cette expérience, elle n'a pas mis l'accent sur la participation des élèves dans le travail de l'exposition. Par contre, elle fait observer qu'elle initie les élèves, de façon occasionnelle, à l'encadrement du travail qui sera éventuellement exposé. Par exemple, elle les sensibilise au choix des différentes formes et couleurs des supports sur lesquels seront présentés les travaux. Mais, elle précise que cela reste plutôt occasionnel.

Dans un deuxième temps, l'enseignante explique sa manière de faire lorsqu'elle participe au projet *Arrimage* dans le cadre du Programme de soutien à l'école montréalaise. Ce projet consiste, tout d'abord, à visiter une exposition d'art ou de science. Puis, de retour à l'école, il s'agit de réaliser un projet d'arts plastiques qui sera ensuite exposé dans un musée, dans le cadre d'une exposition collective, à la fin de l'année scolaire. L'enseignante explique que dans le volet *Arrimage*, l'exposition est sous-jacente à la réalisation du projet.

Dans ce contexte, elle mentionne qu'elle utilise une démarche de pédagogie par projet. Elle note qu'elle réalise tout le projet, de la conception à la réalisation, en collaboration avec les élèves. Par exemple, elle dit qu'elle utilise la technique du remue-ménages pour développer une première idée ou un thème plus spécifique, en liaison avec ce qu'ils ont vu au Musée. Puis, elle guide les élèves

dans la réalisation d'un projet collectif; elle indique qu'elle fait en sorte que chacun puisse reconnaître la part de son travail dans le projet exposé au Musée. Elle mentionne également qu'elle procède par vote dans le but d'amener les élèves à faire des choix tout au long du projet. De plus, elle demande très souvent la collaboration des enseignants titulaires, des parents et de la direction pour mener le projet à terme. Par contre, elle note que ce type de réalisation nécessite beaucoup de temps en dehors des heures de classe, qu'elle doit rencontrer les élèves à l'heure du dîner ou bien lors de journées pédagogiques pour arriver à mettre le travail au point : « [...] Ça déborde de l'heure par semaine qu'ils ont, ça c'est sûr » (document Ent. ind. I, p. 1). Par exemple, « [...] l'année passée, c'était deux [journées] pédagogiques qu'on a pris, avec cinq élèves qui sont restés deux jours de temps, pour coller et rajouter des choses » (document Ent. ind. I, p. 5).

D'autre part, elle mentionne que le projet *Arrimage* est extrêmement stimulant pour elle et motivant pour les élèves. Elle a même l'impression que sa pratique de l'enseignement des arts plastiques serait plutôt « plate » (document Ent. ind. I, p. 9) si elle n'avait pas à conduire ce genre de projet. Elle ajoute que le projet *Arrimage* l'encourage à explorer de nouvelles façons de faire.

#### **4.3.4 Le point de vue de l'enseignante sur l'exposition d'art en milieu scolaire**

Sur le plan pédagogique, l'enseignante III signale que c'est important pour elle d'exposer les travaux d'élèves réalisés en arts plastiques. Elle y croit pour plusieurs raisons et soutient que cela fait partie de l'éducation artistique : « Je comprends pas que l'on fasse quelque chose pis qu'on le mette sur une tablette, qu'on le voit pas, on le regarde même pas... » (document Ent. ind. I, p. 38). Ainsi, elle explique que, pour l'élève, le fait d'évoluer et de circuler quotidiennement

dans un environnement où son travail est mis en valeur, lui permet d'apprécier ses réalisations et d'être attentif et respectueux envers celles des autres. Elle mentionne que « ça fait partie de leur apprentissage de voir et de se nourrir aussi de ce que les autres classes ont fait » (document Ent. ind. I, p. 45). Elle ajoute : « C'est aussi un élément de motivation pour les élèves. Ils demandent quand tu vas afficher, si tu ne les as pas encore affichés, tu sais, parfois je suis en retard... » (document Ent. ind. I, p. 35).

Sur le plan artistique, elle fait un parallèle avec sa pratique. Elle mentionne qu'à titre d'artiste, elle ne peut penser produire et laisser continuellement son travail dans l'atelier. Il faut que les choses soient un jour présentées à un public, même si celui-ci est restreint. Elle précise, qu'en art, l'exposition est l'étape finale du travail et l'aboutissement de celui-ci. Elle mentionne également que, dans sa pratique artistique, cette étape est importante et motivante, car elle lui permet de réfléchir sur sa production, de prendre du recul et de faire des choix : « Quand j'expose, ce que j'aime, c'est faire le montage de l'exposition [...], tout choisir où vont les choses, après ça t'accroches... tu fais l'éclairage [...]; cette partie là, elle est vraiment intéressante » (document Ent. ind. I, p. 42).

De plus, elle précise que l'exposition participe également au rayonnement de l'école dans la communauté. Elle se rappelle que l'an dernier la direction disait aux enseignants : « C'est important le rayonnement; pensez qu'il faut rayonner parce qu'il y a une baisse de clientèle et, là, il y a des écoles qui vont fermer; [...] pensez que plus il y a des belles choses qui se font, plus ça se voit, plus à un moment donné il y en a qui vont s'inscrire » (document Ent. ind. I, p. 47). Et elle souligne que cette dimension de l'exposition n'est pas négligeable dans le contexte actuel de l'éducation.

#### 4.3.5 La pratique de l'enseignante au regard de la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage réalisée dans le but de favoriser l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire

---

##### Résumé de la situation d'apprentissage

Le projet intitulé *Photo - Mon quotidien* a été mis en application avec un groupe de vingt élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Il a été réalisé sur une durée de sept semaines à raison d'une heure chacune. De plus, une journée a été consacrée à l'exposition.

En utilisant l'approche pédagogique par projet, l'enseignante avait pour but de guider les élèves dans la réalisation de créations plastiques personnelles, par le moyen de la photographie.

Dans ce projet, les élèves devaient faire, seuls ou en groupe, une réalisation photographique à partir de la thématique *Mon quotidien*. Tout d'abord, chacun d'eux devait se servir d'une caméra et explorer le vocabulaire de la photographie. Puis, il effectuait la prise de vue, le cadrage et la composition de photos, dans le but de réaliser un projet de création personnelle. Ensuite, les élèves procédaient au montage de leurs photos, puis choisissaient et réalisaient un dispositif de présentation en vue d'exposer leurs créations. Il leur fallait également présenter leur travail aux autres élèves de la classe. Enfin, ils étaient invités à participer activement au montage de l'exposition, regroupant l'ensemble des réalisations, et à présenter au public le projet *Photo - Mon quotidien* dans le cadre de l'exposition qui avait lieu dans le gymnase de l'école à la fin de l'année scolaire.

---

Lors de la première séquence d'enseignement, l'enseignante III a tout de suite introduit le sujet de l'exposition en informant les élèves qu'ils commençaient un projet de photo, dans le but de l'exposer à la fin de l'année : « On va essayer de réfléchir, même avant de prendre les photos, sur la façon [dont] on veut les présenter. Parce que ça va être à l'exposition, à la fin de l'année, dans le gymnase, au mois de juin. Alors, comme toutes les années [...] les parents sont invités, [et] les amis » (document Obs. part., seq I, p. 14). Puis, après avoir présenté la proposition thématique, la technique et les matériaux qui seront utilisés pour

réaliser le projet, l'enseignante guide une discussion de groupe sur les différentes façons de présenter et d'exposer des photos. Pour ce faire, elle utilise la technique du remue-méninges et un jeu d'association de mots et d'images. À la suite de ce cours, elle demande aux élèves de commencer à préparer, sous forme de devoir écrit, un projet individuel. Il s'agit de répondre à trois questions qu'elle explique ainsi :

Alors, avant de commencer, je vais juste vous les expliquer. [...] La première question : [...] je demande de comparer des photos [...]. Pourquoi telle photo est différente de telle autre? Décrivez [...]. Numéro 2 : De quelle façon pourrais-tu présenter les photos pour l'exposition? Alors, dans tout ce qu'on a dit, ici, dans tout le remue-méninges qu'on a fait là [...], j'aimerais que tu écrives la façon [dont], toi, tu préférerais présenter les photos [...]. Le numéro 3, c'est important : écris des idées de sujets pour tes photos. (document Obs. part., séq I, p. 22)

Elle mentionne aux élèves qu'ils ont toute la semaine pour réaliser ce devoir. Celui-ci peut être fait à l'école ou à la maison.

Lors du retour sur la séquence, l'enseignante III souligne que la discussion de groupe a pris beaucoup plus de temps que prévu : « Je pensais les mettre en équipes aussi, pour faire [...] des liens [...]. Ça, je l'ai laissé tomber » (document J. ens., séq. I, p. 2). Cependant, elle précise qu'elle trouvait important de prendre tout le temps nécessaire pour introduire l'exposition afin que les élèves soient attentifs, tout au long du processus de réalisation, aux différentes possibilités de présentation des projets.

Au cours des trois périodes subséquentes, l'enseignante rappelle régulièrement aux élèves, au moyen de la parole descriptive, de réfléchir sur la manière dont ils aimeraient présenter leur projet. Elle dit, par exemple :

J'aimerais que vous pensiez à votre plan de montage. Le plan de montage, c'est : une fois que tu vas avoir tes photos, qu'est-ce que tu vas faire avec? J'aimerais que vous commenciez à réfléchir à ça. Par exemple, ça peut être juste de la mettre dans un cadre; ça peut être un photo-montage; ça peut être des séquences, comme une histoire; ça peut être une histoire avant-après, ou bien un collage photos/peinture; ça peut être un collectif; un collectif, c'est : vous faites, ensemble, un montage de vos photos; ça peut être un casse-tête photos aussi. (document Obs. part., séq. III, p. 1)

Par la suite, elle accorde une séquence complète afin que les élèves puissent réaliser, individuellement ou en équipe, le montage de leur projet de photos. Puis, elle les invite à commencer à réfléchir sur la manière dont ils vont présenter leurs réalisations dans le cadre de l'exposition de fin d'année : « Alors, aujourd'hui, le but c'est de terminer notre projet de photos au niveau du montage et de l'assemblage et, la semaine prochaine, on va discuter comment on présente les photos à l'exposition » (document Obs. part., séq. V, p. 1).

Lors de la séquence suivante, l'enseignante III questionne les élèves et les amène à faire des choix en ce qui concerne la présentation des travaux réalisés individuellement ou en équipe, et la présentation du projet de groupe. Comment seront-ils présentés lors de l'exposition? Puis, elle les amène à faire des choix en ce qui a trait à l'information communiquée au public. Comment sera-t-elle transmise et par qui? Elle interroge également les élèves sur le choix du lieu d'exposition. Préfèrent-ils que leurs travaux soient présentés dans le gymnase, dans les corridors ou à l'entrée de l'école lors de l'exposition de fin d'année?

Pour ce faire, elle amène d'abord les élèves à expliquer, à tour de rôle, le contenu de leur travail aux autres, à préciser comment ils aimeraient l'exposer et comment ils voient la présentation de l'ensemble des travaux du groupe. Ainsi, tout au long

du cours, elle interagit avec les élèves en les questionnant et en leur suggérant des exemples concrets.

Quand on va avoir les idées de chacun... on va voir s'il y a une idée générale. Comment on pourrait présenter toute la classe, ensemble. Est-ce que ça va être plus sur une table? Est-ce que ça va être plutôt suspendu? Est-ce que c'est une combinaison des deux? Est-ce qu'on prend un coin ou le milieu de la salle? [...] Ça peut être dans le *corridor*. Alors, essayez de visualiser. [...] Quand ça va être votre tour, vous pourriez dire comment vous voyez votre travail, puis comment vous voyez l'ensemble des travaux, parce que c'est aujourd'hui qu'on va [...] décider comment on fait ça. (document Obs. part., séq. VII, p. 2)

Puis, elle les amène à choisir sous quelle forme sera communiquée l'information concernant leur projet de classe. Elle questionne les élèves de la façon suivante :

Ensuite, on va essayer de voir, est-ce qu'on explique, est-ce qu'on fait une fiche explicative du projet? Est-ce qu'on décrit les étapes, est-ce qu'on met... un signet, ton nom, le titre... Vous savez c'est quoi une fiche explicative? Alors, comment on va le présenter au public? Est-ce qu'on va mettre juste un panneau qui explique ou est-ce qu'il va y avoir des guides, entre vous, qui vont vouloir expliquer aux gens comment vous avez fait le projet? (document Obs. part., séq. VII, p. 2)

Ensuite, elle fait voter les élèves quant aux choix des dispositifs de présentation et du lieu d'exposition. Ils choisissent d'exposer le projet au gymnase, disposé soit sur une table soit sur un babillard avec certains éléments suspendus au plafond. Enfin, elle utilise le vote pour répartir les tâches reliées à la présentation de l'information. Des élèves ont choisi de préparer une fiche explicative de leurs projets, d'autres élèves sont nommés pour réaliser une affiche et pour présenter le projet au public lors de l'exposition. Ainsi, au cours de la semaine, l'enseignante forme deux équipes d'élèves guides dans le but d'informer les visiteurs.



Finalement, le projet *Photo-Mon quotidien* a été présenté au public dans le cadre de l'exposition de fin d'année où les parents et les membres de la communauté environnantes étaient invités. Cette exposition a été montée par une équipe de parents sous la supervision de l'enseignante d'arts plastiques. Elle comprenait des réalisations d'élèves, de la pré-maternelle jusqu'au 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Tous les élèves, du groupe du 3<sup>e</sup> cycle, ont visité l'exposition et, certains d'entre eux, ont présenté le projet aux visiteurs.

#### **4.3.6 La réflexion de l'enseignante sur la situation favorisant l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire**

Au terme de l'expérimentation, l'enseignante III constate que les élèves sont partis de ce qu'ils connaissaient bien, de ce qui leur était familier. Elle reconnaît que les dispositifs choisis pour présenter leurs travaux n'étaient pas très élaborés.

Ça aurait été le *fun* qu'il y ait plus de sortes [...] de solutions. Parce que les solutions étaient toutes pareilles, c'était toutes des albums, des photos collées dedans avec un petit texte; tu sais, en gros... ça se ressemblait. Moi, j'aurais aimé que ça soit plus diversifié, qu'ils aillent chercher plus loin là. (document Ent. ind. II, p. 3)

D'autre part, elle précise qu'elle n'a pas travaillé les dispositifs de présentation de façon très détaillée avec les élèves. Par exemple, elle n'a pas utilisé d'exemples visuels pour illustrer les différents dispositifs de présentation. Puis, elle note que ce volet de l'enseignement demande du temps pour initier les élèves et travailler en collaboration avec eux. Ceci dans le but de les amener à trouver des solutions originales et diversifiées, pour présenter leur travail dans le cadre d'une exposition. Elle mentionne également que c'est un défi d'accepter les idées des élèves, qui ne sont pas toujours à la hauteur de ses propres attentes.

Malgré ce constat, elle considère qu'elle pourrait interagir davantage avec les élèves dans le travail d'exposition : « Je trouve que je devrais le faire plus, c'est sûr que, dans le fond, j'explique et, après ça, je prends les affaires que j'ai entrepris [...] dans la partie exposition [...] et je... » (document Ent. ind. II, p. 9). Elle souligne que cette expérience stimule son imagination pour planifier de façon différente ce volet des arts plastiques, comme organiser des petites équipes de montage, offrir aux parents des ateliers, qui seraient expliqués par les élèves et réalisés en liaison avec des travaux exposés dans l'école, etc.

Elle réfléchit également au sujet de l'exposition de fin d'année. Elle note que de petites expositions dans les classes seraient peut-être plus appropriées pour mettre l'accent sur la participation des élèves : « Au lieu de la grosse exposition de fin d'année, faire des petites expositions, qu'ils y participent peut-être, pour faire ça vraiment... Parce que je ne vois pas la grosse exposition, impliquer l'élève, faire des ateliers, gérer tout ça » (document Ent. ind. II, p. 18).

De cette expérimentation, l'enseignante retient que l'exposition a permis aux élèves d'être fiers d'eux et de se sentir valorisés. Elle cite l'exemple d'un élève qui, dans un premier temps, ne voulait pas exposer son travail et qui, ensuite, était très fier de lui.

Je pense à [nom de l'élève] qui voulait pas le montrer au début puis, qui était tellement fier [après]. J'ai pris des photos avec lui, je voyais qu'il était vraiment... fier. [...] Je pense qu'il a appris que c'était correct, [...]. Il y a quelque chose qu'il est allé chercher là-dedans. Il y a une satisfaction, je pense, personnelle. Il a *tripé* sur le projet, puis [...] ce que ça a donné aussi, c'était intéressant. Ça fait que ça l'a comme valorisé, puis, en même temps, il était capable de montrer un beau côté de lui, pas juste un côté tannant. (document Ent. ind. II, p. 22)

Elle retient également que les élèves ont appris à se faire confiance pour communiquer aux autres les différentes étapes d'un projet, de la préparation à l'exposition.

#### 4.4 LA DESCRIPTION DU PROFIL INDIVIDUEL DU CAS No IV

D'entrée de jeu, l'enseignante IV mentionne qu'elle travaille dans une école à vocation artistique où la présentation de spectacles et l'exposition des créations d'élèves sont valorisées. Elle souligne que cela fait partie de l'orientation pédagogique de l'école. Par exemple, au cours de l'année, le public est régulièrement invité à la présentation de concerts et de pièces de théâtre. Puis, elle précise que dans ce contexte, en arts plastiques, les enseignants exposent un peu partout dans l'école : « [...] sur le rebord des fenêtres, sur les murs, dans la cafétéria, [...]. Ça fait partie de la culture de l'école (document Ent. ind. II, p. 7-8). Les enseignants aiment montrer ce que font les élèves, ajoute-elle. On valorise nos élèves et on est valorisé par ça » (document Ent. ind. I, p. 8). Elle ajoute que c'est aussi « l'aboutissement d'un projet » (document Ent. ind. I, p. 30) et que les élèves sont habitués à voir leur travail exposé.

##### 4.4.1 Le portrait de l'enseignante : cheminement professionnel et formation

L'enseignante IV cumule douze ans d'expérience comme enseignante spécialisée en arts plastiques. Elle travaille depuis deux ans dans la même école. Sa tâche consiste en quatre jours d'enseignement en arts plastiques et une journée en art dramatique. Elle enseigne au 1<sup>er</sup> cycle du primaire jusqu'au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. En arts plastiques, elle rencontre chacun des groupes d'élèves à raison d'une heure et quart par semaine. Elle possède un baccalauréat en enseignement des arts visuels de l'Université du Québec à Trois-Rivières et une maîtrise en enseignement des arts visuels de cette même université.

Elle précise qu'elle a été initiée à l'exposition d'art en milieu scolaire directement sur le terrain. « Pendant mes études [...], je n'ai jamais entendu parler de ça. [Il a

fallu que] j'arrive dans le milieu de l'enseignement [...]. Il va de soi que dans les écoles, l'exposition, c'est important [...]. Je l'ai découvert depuis que j'enseigne » (document Ent. gr. I, p. 27). Elle ajoute que cet aspect de l'enseignement des arts plastiques fait partie de la « culture » (document Ent. gr. I, p. 27) des enseignants en arts plastiques.

#### 4.4.2 Le contexte d'enseignement

L'enseignante IV travaille dans une école de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), située au centre-ville. Cet établissement accueille des élèves de deux communautés linguistiques : anglophone et francophone, du préscolaire jusqu'à la fin du secondaire. Au primaire, l'école reçoit environ cinq cents élèves. Ceux-ci sont issus d'un milieu socioéconomique moyennement favorisé<sup>21</sup> caractérisé par une population multiethnique. L'environnement est riche et varié sur le plan culturel, car l'école est située au cœur de l'activité du centre-ville, à proximité des musées, des galeries d'art, des salles de concert, des cinémas et des théâtres, ainsi que d'un campus.

L'école offre un programme orienté vers les arts, principalement axé sur l'apprentissage des arts plastiques, de la musique instrumentale et vocale, et du théâtre. En plus du volet artistique, le projet éducatif est basé sur le développement de valeurs telles que l'autonomie, le respect envers les autres, la confiance et la coopération. Il a également pour objectif de favoriser la mixité entre les communautés francophone et anglophone, en les intégrant dans des activités artistiques.

---

<sup>21</sup> Indice de milieu socioéconomique de l'école en 2006-2007 : 8 (Échelle de 1 à 10 - 10 étant l'indice le plus faible). Information disponible sur le site Internet du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [en ligne : <<http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/index.htm>>].

Sur le plan organisationnel, l'enseignante IV bénéficie d'un vaste atelier d'arts plastiques où des tableaux muraux sont réservés à la présentation de reproductions d'œuvres d'art et de réalisations d'élèves. De nombreux livres ainsi que des réalisations en trois dimensions sont disposés sur des rayons de présentation. De plus, l'enseignante IV profite d'une section du corridor, attenant à l'atelier, pour exposer les réalisations des élèves.

#### **4.4.3 L'expérience de l'enseignante quant à l'exposition d'art en milieu scolaire**

Pour parler de son expérience, l'enseignante IV apporte d'abord quelques précisions au sujet de l'orientation pédagogique de l'école. Elle rappelle que cet établissement offre un programme orienté vers les arts et fait remarquer que, dans ce milieu, tous les enseignants en arts plastiques sont invités à exposer les réalisations des élèves. Chacun d'eux possède un lieu spécifique qui lui est attribué au début de l'année : « On est cinq profs en art [...] et on a des sections de mur avec des panneaux [à nous] [...]; à chaque étape, j'ai comme mandat de changer [...] ce que j'y mets » (document Ent. ind. I, p. 1). Ainsi, des travaux d'élèves sont exposés dans les corridors, la cafétéria, l'entrée des salles de spectacles et dans les bureaux de la direction : « On a le mandat [d'exposer] un peu partout dans l'école » (document Ent. ind. I, p. 3).

L'enseignante IV explique comment, dans ce contexte, elle procède pour réaliser des expositions. Tout d'abord, elle spécifie qu'elle ne dispose pas de suffisamment d'espace pour exposer les réalisations de tous les élèves et de tous les groupes. Par conséquent, ponctuellement, environ tous les deux mois, elle sélectionne les meilleurs travaux de l'ensemble des groupes. Puis, elle en choisit quelques-uns, par groupe classe, pour ensuite les regrouper par thème ou par

technique et les exposer dans l'espace qui lui est attribué. « J'ai tellement de travaux à exposer que je ne cible que les meilleurs, précise-t-elle; j'en prends quatre, cinq [par groupe] » (document Ent. ind. I, p. 4). Elle note que, de cette façon, il y a nécessairement une rotation des travaux et que les élèves sont habitués à cette manière de faire : « Il y a un changement, un roulement des œuvres, on est habitué » (document Ent. ind. II, p. 8).

L'enseignante note également qu'elle réalise cette tâche sans la présence des élèves : « Je n'ai pas trouvé la façon d'impliquer les élèves là-dedans [...]; pourtant je leur fais confiance, mais dans l'organisation [de mon travail] [...] j'aime mieux faire ça dans mes temps libres » (document Ent. ind. I, p. 6). Elle indique qu'elle prévient toutefois les élèves lorsque leurs réalisations sont exposées dans l'école et, si l'occasion se présente, elle en informe les parents : « Je leur dis [...] tout le temps : as-tu vu tes projets? Ils sont exposés [...]. Je leur dis, pour qu'ils soient fiers d'eux [...]. Les parents viennent aussi, ils disent : ah ! j'ai vu ce que mon fils a fait, c'est bon » (document Ent. ind. I, p. 7). Finalement, il y a beaucoup de commentaires positifs sur les expositions, conclut-elle.

Elle raconte en outre que, occasionnellement, elle procède d'une autre façon. Certains projets sont planifiés en vue d'exposer l'ensemble des travaux d'un même groupe. Dans ce cas-là, elle réunit tous les travaux dans le but de réaliser et d'exposer une pièce collective.

Enfin, elle déclare que depuis le début de sa carrière, elle a toujours aimé s'impliquer dans le travail d'exposition. À ce jour, elle a travaillé dans plusieurs écoles et elle révèle qu'elle s'est souvent distinguée pour cet aspect de sa pratique. Elle se rappelle avoir même reçu un prix d'excellence pour l'ensemble des expositions réalisées, au cours de l'année, dans une école secondaire.

#### 4.4.4 Le point de vue de l'enseignante sur l'exposition de l'art en milieu scolaire

L'enseignante IV croit qu'il est important de montrer le travail des élèves : « C'est l'aboutissement du projet [...], la finalité ; il faut en venir à ça [...] [c'est ce qui] rend [le projet d'art] signifiant » (document Ent. ind. I, p. 30). Puis, elle soutient que le travail d'exposition est valorisant, tant pour les élèves que pour les parents et les enseignants.

À son avis, c'est d'abord une source de motivation et de valorisation pour les élèves, car ils reçoivent des commentaires de leurs parents et de plusieurs autres personnes dans le milieu. Par exemple, les enseignants d'autres disciplines leur font savoir régulièrement qu'ils ont vu leur travail en arts plastiques : « Ah ! j'ai vu ton projet au deuxième étage, c'est bon ce que tu as fait [...]. Ils me [racontent] qu'ils l'ont dit [...], c'est bon pour l'élève, je pense » (document Ent. ind. I, p. 23). Elle renforce son propos : « C'est une reconnaissance pour eux » (document Ent. ind. I, p. 21). Et elle ajoute que les élèves sont fiers de voir leur création exposée.

Ensuite, elle affirme qu'elle retire beaucoup de satisfaction du travail d'exposition : « J'ai beaucoup de [félicitations] » (document Ent. ind. I, p. 17). Toutes les fois que j'expose, je suis très valorisée par ça, précise-t-elle; les collègues de travail [...] aiment ça, tout le monde m'en parle » (document Ent. gr. I, p. 19). Cependant, elle souligne que ce n'est pas son premier objectif, car il s'agit avant tout de montrer les travaux des élèves : « C'est une reconnaissance de ma pratique d'enseignement, mais c'est pour les élèves [...]. [Ils] sont fiers de leurs réalisations et que je les expose » (document Ent. ind. I, p. 10, 21).



D'autre part, bien qu'elle ait des effets positifs, l'exposition lui demande beaucoup de temps, ajoute-t-elle. Elle déplore qu'il ne soit pas comptabilisé dans la tâche complémentaire. Elle reconnaît qu'elle souhaiterait pouvoir se consacrer davantage à cet aspect de l'enseignement, car elle trouve toujours dommage de ne pas avoir eu le temps d'exposer des réalisations pourtant achevées.

#### **4.4.5 La pratique de l'enseignante au regard de la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage réalisée dans le but de favoriser l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire**

---

##### **Résumé de la situation d'apprentissage**

Le projet *Les gargouilles* a été mis en application avec un groupe d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Il a été réalisé sur une durée de six semaines, à raison d'une heure quarante chacune.

Ce projet avait pour but de sensibiliser les élèves à voir, comprendre et apprécier certains éléments du patrimoine architectural, par la réalisation d'une création plastique personnelle en modelage.

Dans le cadre de ce projet, les élèves ont d'abord été amenés à partager leurs connaissances sur le thème des gargouilles, pour ensuite observer, décrire et comparer des images représentant différents motifs architecturaux, réalisés en forme de chimère ou de gargouille. Puis, ils devaient réaliser, individuellement, une gargouille en modelage avec de l'argile. Celle-ci devait être représentée sous une forme mi-humaine et mi-animale et exprimer une émotion particulière. Ensuite, les élèves ont été amenés à présenter leur réalisation à leurs camarades et à réfléchir sur l'exposition. Finalement, ils ont été invités à participer à la conception, à l'organisation et à la réalisation de l'exposition du projet.

---

Au début de la première séquence, l'enseignante IV informe les élèves qu'ils seront consultés au sujet de l'exposition de leur travail à la fin du projet. « Je vais vous en parler tout au long du cours [...], précise-t-elle. Ce n'est pas juste moi qui déciderai, comme d'habitude » (document Obs. part., séq. I, p. 1). Puis, elle

introduit le thème des gargouilles. Elle commence tout d'abord par vérifier les connaissances des élèves sur le sujet, par un brassage d'idées : « Quand je vous dis le mot gargouille, à quoi ça vous fait penser? – Levez la main » (document Obs. part., séq. I, p. 2). Ensuite, elle fait distribuer par quelques-uns d'entre eux des images représentant des gargouilles. Dans un premier temps, elle les amène à observer et à comparer ces images, pour ensuite, par l'approche du questionnement, les amener à décrire ce qu'ils voient. Elle inscrit les réponses au tableau sous la forme d'une carte d'idées : « Lorsque vous avez découvert à quoi ressemble votre gargouille, levez la main. Je vais l'inscrire au tableau [...] pour nous donner des idées » (document Obs. part., séq. I, p. 8). De plus, elle amène les élèves à nommer l'émotion qu'ils distinguent chez la gargouille en observant l'image.

Elle conclut la séquence en les informant qu'ils commenceront un projet de modelage, sur ce thème, au prochain cours. Elle les invite par conséquent à réfléchir, au cours de la semaine, sur la forme et l'expression que prendra leur gargouille, ainsi que sur la fonction qui lui sera attribuée.

Les cinq séquences suivantes sont consacrées aux différentes étapes de réalisation du projet. À quelques reprises, l'enseignante rappelle aux élèves qu'ils doivent réfléchir sur la façon dont il pourrait être présenté à la fin.

Lors de la sixième séquence, elle présente le sujet de l'exposition. Au moyen d'un questionnaire écrit, elle demande d'abord aux élèves de décrire leur travail et de répondre à quelques questions relatives à l'exposition : « À quoi ressemble votre gargouille? Aimeriez-vous l'exposer? Si oui, dans quel contexte, dans quel lieu et quand, etc. » (document Obs. part., séq. VI, p. 4, 6). Puis, elle explique que ce questionnaire leur permettra d'élaborer des idées pour présenter leur travail aux

autres et de discuter de l'exposition du projet la semaine suivante. Ensuite, elle accorde la suite du cours pour achever les réalisations.

Les deux périodes subséquentes sont consacrées à la présentation des réalisations entre pairs, ainsi qu'à la conception et à l'organisation de l'exposition. Dans un premier temps, à tour de rôle, l'enseignante invite les élèves à présenter leur création aux autres. Ils doivent décrire la forme de leur gargouille, nommer l'émotion qu'elle traduit et lui attribuer une fonction particulière. Dans un deuxième temps, ils sont amenés à préciser leurs idées et à faire des choix pour l'exposition.

Pour commencer, l'enseignante fait un retour sur le travail écrit, réalisé en classe la semaine précédente : « Il faut en discuter. [...] Je vous ai posé des questions. Qu'est-ce qu'on fait? Est-ce qu'on expose? Où? [II] faut en parler [...] en grand groupe » (document Obs. part., séq. XIII, p. 2). L'ensemble des élèves souhaitent présenter leur travail afin que les autres le voient. Puis, dans un contexte de discussion, l'enseignante inscrit au tableau les propositions qu'ils ont soumises quant au lieu d'exposition. Ce peut être l'entrée de l'auditorium, le musée, des présentoirs à l'entrée de l'école, la façade du bâtiment ou la réalisation d'un album de photos qui serait présenté sur le site Internet de l'école, ou encore, un événement rituel au parc.

À la suite de cette discussion, l'enseignante rappelle que dans le contexte de la fin de l'année scolaire, les choix doivent être orientés en fonction du temps et de la disponibilité des lieux : « J'aimerais mieux que ce soit un contexte réaliste » (document Obs. part., séq. VII, p. 1). Par conséquent, elle suggère aux élèves d'éliminer certaines propositions qui semblent moins réalisables et propose le vote. En interaction avec elle, ils discutent et votent à l'unanimité pour

l'événement rituel au parc et, au retour, l'exposition de leurs réalisations à l'entrée de l'école. Ensuite, quelques-uns d'entre eux sont nommés pour préparer cette activité au cours de la semaine : [Nom d'une élève] avec quelques amies [...]. Est-ce que tu peux me faire une petite mise en scène du rituel? Puis, m'arriver avec une proposition mardi? (document Obs. part., séq. XIII, p. 36). Elle conclut en leur indiquant qu'ils devront, la semaine suivante, préparer un cartel pour leur création, afin d'informer les visiteurs lors de l'exposition.

Le dernier cours a été consacré à l'événement dans le parc et à la réalisation de l'exposition du projet *Les gargouilles* dans l'école. Au parc, les élèves ont participé activement à une forme de rituel organisé et dirigé par trois jeunes filles. En premier lieu, ils devaient se placer en cercle et déposer leur gargouille devant eux, sur le sol. Puis, ils devaient chanter en canon et suivre le rythme et les gestes proposés par les animatrices :

Tout le monde va faire un vœu. Un, deux, trois, go. On fait un vœu ! [...] Bon, pour qu'il se réalise, on va faire un grand rituel. [...] On regarde sa gargouille. [On identifie son expression]. Par exemple, ceux [dont les gargouilles] sont tristes vont commencer à faire [*lentement*] Gaaar...gouille! Gaaar...gouille!. Ceux [dont les gargouilles] sont fâchées vont faire [*saccadé*] Gar! gouille! Gar! Gouille! Ceux [dont les gargouilles] sont heureuses vont faire [*voix chantante plus douce*] Gargouille, gargouille, gargouille! Ceux [dont les gargouilles] sont sérieuses vont faire Hou! Hou! Hou! hou...hou! [...] Tout le monde a compris ? [...] On y va, cinq, quatre, trois, deux, un [...]. On va le faire en canon. Les tristes, allez-y ! [Etc.]. Maintenant, on va faire la version vaudou... (document Obs. part., séq. IX, p. 2, 4)

Des passants se sont arrêtés pour observer l'événement et ils ont encouragé les élèves par des applaudissements.

De retour à l'école, chacun d'eux a préparé un cartel indiquant son nom, le titre ainsi que quelques caractéristiques de son travail, pour ensuite l'exposer sur les rebords des fenêtres, préparés à cette fin par l'enseignante. Elle avait déjà disposé des images représentant des motifs architecturaux de chimère, ayant servi de mise en situation pour la préparation du projet.

Lors du retour sur la séquence, elle souligne qu'elle a respecté le choix de trois élèves qui ont préféré ne pas exposer leur travail. Le premier n'était pas satisfait de sa réalisation, tandis que les deux autres préféraient apporter la leur tout de suite à la maison de peur de la faire abîmer dans l'exposition, car ils souhaitaient l'offrir à leurs parents.

#### **4.4.6 La réflexion de l'enseignante sur la situation favorisant l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire**

Au terme de l'expérimentation, l'enseignante IV souligne son degré de satisfaction quant à la participation des élèves. Tout d'abord, elle constate qu'ils se sont investis dans la réalisation de leur projet. Ils ont également manifesté de l'intérêt pour le travail d'exposition. Elle remarque qu'ils ont montré leur capacité à élaborer des idées, à partager des points de vue, à faire des choix, ainsi qu'à réaliser l'événement rituel et l'exposition. « C'est plus que ce que j'espérais noter-elle. Ils avaient le goût de faire ça, ils se sont engagés » (document J. ens., séq. IX, p. 1, 2).

Ensuite, elle admet son étonnement quant à la réalisation de l'événement rituel au parc. Elle constate que cette activité fait appel à différentes formes d'art et reflète la capacité des élèves à mettre en pratique les apprentissages effectués dans d'autres cours : « Le rituel dans le parc, je ne m'y attendais pas du tout [...]. Je

trouve que c'est l'aboutissement du projet. [...] C'est comme une petite performance. C'est de l'art » (document J. ens., séq. XIII, p. 2, 3). Elle note que, tout comme l'exposition, cela fait partie du désir de montrer aux autres. Ainsi, les élèves ont su explorer une autre forme d'expression pour présenter leur travail et ils « ont l'air très fiers de ce qu'ils ont fait » (document J. ens., séq. XIII, p. 2). Ils suivent d'ailleurs des cours de chant et de théâtre depuis la maternelle, souligne-t-elle.

L'enseignante mentionne que, tout compte fait, elle considère maintenant important de faire participer les élèves au travail de l'exposition. Tout d'abord, « parce qu'ils ont de bonnes idées » (document Ent. ind. II, p. 20) et que si elle les écoute, les élèves l'amènent à explorer de nouvelles avenues. Par exemple, l'événement rituel au parc. Puis, malgré la contrainte du temps et la gestion des groupes, elle souhaite refaire cette expérience de façon ponctuelle, pour les élèves : « Je trouve qu'à la fin ce sont eux les gagnants. [...] Moi, avec la lourdeur de la tâche et la gestion des groupes, je vais parfois au plus simple [...]. Mais, en même temps, je sais qu'ils sont capables de fournir le travail et qu'ils aiment ça (document Ent. ind. II, p. 28). [...] Améliorer ma pratique fait partie de mon rôle d'enseignante » conclut-elle.

#### 4.5 LA DESCRIPTION DU PROFIL INDIVIDUEL DU CAS No V

Dès la première rencontre, l'enseignante V montre un grand intérêt pour le travail d'exposition d'art en milieu scolaire. Elle expose régulièrement et souhaite que les réalisations des élèves, en arts plastiques, soient vues par beaucoup de monde. Pour elle, « exposition = enseignement » (document Ent. ind. I, p. 33), c'est-à-dire que tout ce qui est exposé amène à discuter d'art avec les élèves. Par exemple, elle aime bien profiter d'un rassemblement d'élèves qui, par hasard, regardent des réalisations pour les questionner et les amener à s'exprimer et à échanger leur opinion sur ce qu'ils observent. Elle a aussi investi, dans l'école, un lieu spécifique qu'elle appelle *La Galerie*. Cet espace est composé de plusieurs tableaux muraux, disposés à l'horizontale, devant lesquels un groupe d'élèves peut circuler, s'asseoir et travailler. De plus, elle est toujours fière de voir les travaux de ses élèves exposés : « Je suis aussi fière de ça que je suis fière de ma production » (document Ent. ind. I, p. 40).

##### 4.5.1 Le portrait de l'enseignante : cheminement professionnel et formation

L'enseignante V cumule dix années d'expérience comme enseignante spécialisée en arts plastiques. Elle travaille depuis six ans dans la même école. Sa tâche est constituée de trois jours d'enseignement en arts plastiques et de deux jours d'enseignement au 1<sup>er</sup> cycle, comme titulaire. En arts plastiques, elle enseigne aux élèves du 1<sup>er</sup> au 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Elle rencontre chacun des groupes à raison d'une heure par semaine. Par ailleurs, avant de commencer sa carrière en enseignement, elle a travaillé dans le domaine du spectacle. Elle a ainsi quelques années d'expérience comme gérante artistique. Elle possède un certificat en arts plastiques ainsi qu'un baccalauréat en enseignement des arts visuels de

l'Université du Québec à Montréal. Elle détient également un certificat en éducation préscolaire et primaire de cette même université.

Bien qu'elle n'ait pas reçu de formation spécifique pour traiter de l'exposition d'art en milieu scolaire, elle s'y intéresse depuis le début de sa carrière : « [C'est] comme un défi pour moi, ça m'a toujours préoccupée, ça été ma première préoccupation, plus que de faire des travaux » (document Ent. ind. I, p. 57). Ainsi, elle cherche régulièrement à varier sa manière de traiter l'exposition d'art en milieu scolaire.

#### **4.5.2 Le contexte d'enseignement**

L'enseignante V travaille dans une école de la Commission scolaire de Laval (CSDL), dans le quartier Fabreville, laquelle accueille environ trois cent cinquante élèves, du préscolaire au 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Ceux-ci sont issus d'un milieu socioéconomique moyen ou favorisé<sup>22</sup>, caractérisé par une population majoritairement québécoise et francophone. Sur le plan culturel, l'école bénéficie principalement des services de la bibliothèque du quartier.

L'école est orientée vers les arts. Le projet éducatif est principalement axé sur l'éducation artistique et l'interdisciplinarité. Dans ce contexte, tout au long de l'année scolaire, un projet intégrateur est développé et soutenu par l'ensemble des enseignants. Il a pour but de rassembler, à la fin de l'année, tous les membres de l'école autour d'un spectacle ou d'un même événement, mettant à profit les arts plastiques, la musique et l'art dramatique. Lors de notre enquête, le projet annuel

---

<sup>22</sup> Indice de milieu socioéconomique de l'école en 2006-2007 : 5 (Échelle de 1 à 10, 10 étant l'indice le plus faible). Information disponible sur le site Internet du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [en ligne : <<http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/index.htm>>].



était intitulé *Bâtir ensemble dans la paix* et avait comme objectif de se terminer par une grande marche pour la paix dans les rues autour de l'école.

Sur le plan organisationnel, l'enseignante V bénéficie d'une classe d'arts plastiques avec des tableaux muraux réservés à la présentation d'images, de reproductions d'œuvres d'art et de réalisations d'élèves. Elle dispose d'un espace spécifique situé au 2<sup>e</sup> étage de l'école pour exposer les travaux. Comme nous l'avons mentionné précédemment, ce lieu, appelé *La Galerie*, est composé de tableaux muraux et d'un espace suffisamment grand pour qu'un groupe d'élèves puisse travailler sur place. De plus, elle bénéficie d'autres espaces situés dans les corridors et à l'entrée de l'école pour présenter les travaux des élèves. Elle dispose également d'un espace dans le site Internet de la commission scolaire pour exposer des projets artistiques.

#### **4.5.3 L'expérience de l'enseignante quant à l'exposition d'art en milieu scolaire**

L'enseignante V précise qu'elle aime bien varier sa façon de procéder en ce qui a trait à l'exposition d'art à l'école. Elle explique les différents moyens qu'elle utilise plus ou moins régulièrement. Dans un premier temps, elle décrit le plus simple. Lorsqu'une activité ou un petit projet est terminé, elle expose tous les travaux d'un même groupe sur un babillard. Elle fait le travail elle-même, à l'heure du dîner ou après la classe, avec l'aide de quelques élèves volontaires. « Des fois je l'impose [...], on expose tout, c'est pas les bons pis les pas bons... on expose tout » (document Ent. ind. I, p. 28). Elle mentionne, par ailleurs, qu'à d'autres occasions, elle procède sensiblement de la même façon, cependant elle fait le travail avec les élèves pendant l'heure du cours.

À la fin du cours, je garde quelques minutes, [...] j'ai plusieurs *brocheuses* ou de la gommette, peu importe, on part ensemble avec chacun son travail et on s'en va les afficher, pis là on les met un à côté de l'autre parce que c'est un tableau plus traditionnel. [...] On va aller faire ça de façon plus organisée, plus routinière si on veut. (document Ent. ind. I, p. 34)

Puis, elle souligne qu'il lui arrive, assez régulièrement, de procéder de façon moins directive. Dans ce cas-là, elle s'assure que les tableaux ont été bien préparés et elle invite les élèves à placer eux-mêmes leurs réalisations. Elle explique comment elle s'y prend :

C'est pas moi qui décide de tout ce qu'on va faire, c'est sûr que je vais partir l'affaire comme on dit; je vais en placer un ou deux [...] puis je dis [...] comment on peut faire pour que ce soit intéressant : [...] il faudrait que ce soit plus dynamique. Alors là, ils les placent, celui-là on va le mettre à côté de celui de [nom de l'élève], oh! regarde la couleur à côté de... Alors, c'est un autre retour sur l'enseignement, les contrastes, [...] les formats à l'horizontale, à la verticale, alors ils décident comment ils vont organiser le tout; l'organisation spatiale, on en fait. (document Ent, ind. I, p. 21)

De plus, elle note qu'elle ne procède pas toujours de la même façon lorsqu'il s'agit d'identifier les travaux. Ainsi, elle demande aux élèves d'inscrire leur nom sur le travail, ou bien derrière, et elle n'indique pas toujours le niveau des groupes lors de l'exposition.

Dans un deuxième temps, elle précise que depuis la mise en application du dernier programme ministériel, elle cherche à expérimenter différentes façons de faire quant à l'exposition des travaux d'élèves. Elle relate une expérience qu'elle trouve intéressante, effectuée avec des groupes de 1<sup>ère</sup> année. Dans le premier mois de l'année scolaire, elle les amène à dessiner un autoportrait. Puis, elle laisse chacun libre de l'exposer lui-même sur les babillards situés à proximité de la classe d'art.

Ensuite, vers la fin de l'année, elle amène les élèves à dessiner un deuxième autoportrait. Par la suite, elle les invite à exposer eux-mêmes les deux dessins, l'un à côté de l'autre, afin qu'ils puissent voir le progrès accompli. Elle souligne que, dans ce contexte, elle laisse le choix à l'élève d'exposer ou non son travail : « Je les laisse libres parce que c'est leur autoportrait; à quelque part, c'est très personnel. [...] Et il y a des élèves plus timides [...] des élèves qui veulent pas, tout simplement » (document Ent. ind. I, p. 28). Elle souligne que certains d'entre eux changent d'idée quant à leur choix de ne pas exposer.

Je les laisse faire. Ils ne veulent pas, ils ne veulent pas. Sauf que souvent, [...] ils vont sortir, [...] ils vont aller à la récré et ils vont voir les choses; à la fin de la récré [...], j'en ai toujours qui reviennent me dire : là j'ai changé d'idée. Mais, j'en ai pas qui reviennent et qui me ramènent leur dessin [...]. Je le sais pas, il se passe quelque chose là. (document Ent. ind. I, p. 27)

Elle remarque aussi que, parfois, le fait qu'ils voient le travail des autres leur permet d'apprécier davantage leur propre travail.

Dans un troisième temps, l'enseignante V explique sa façon de procéder lorsqu'elle planifie un projet de plus grande envergure. Elle spécifie que, dans ce cas-là, elle porte une attention particulière aux idées et aux intérêts des élèves tout au long de l'élaboration et de la réalisation du projet. Elle cite un projet interdisciplinaire réalisé sur le thème de l'architecture, avec quatre groupes d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle. Elle explique qu'à la suite d'une rencontre en classe, avec un parent architecte, les élèves ont réalisé des dessins d'architecture hétéroclites qu'ils ont exposés dans l'espace de *La Galerie* au 2<sup>e</sup> étage de l'école. Sur place, ils ont présenté leur travail aux autres et échangé leur opinion sur les différents modèles présentés. Puis, l'exposition a inspiré et motivé les élèves pour réaliser un autre projet : « Autrement dit, l'exposition de ces travaux-là a servi de mise en

situation pour aller plus loin dans le projet » (document Ent. ind. I, p. 3). Ensuite, les élèves ont réalisé, en équipe de trois, des maquettes en bas-relief, inspirées des dessins d'architecture. Le projet a été exposé dans le gymnase de l'école. L'enseignante raconte comment l'interaction avec les élèves l'a guidée dans le travail de l'exposition :

Au départ, je voulais faire l'exposition dans le gymnase, sur des tables, avec des [travaux en] 3D, mais je me suis rendu compte après que les élèves [...] voulaient reproduire [en bas-relief] ce qu'ils avaient fait en 2D; j'ai dit [...] : ça me pose un problème; il fallait que je trouve une solution. Et finalement ils m'ont dit : pourquoi on les collerait pas au mur, tout simplement. Bon, d'accord. (document Ent. ind. I, p. 6)

Elle précise qu'à la suite des interactions avec les élèves au sujet de la présentation des travaux au gymnase, elle a monté elle-même l'exposition avec l'aide de deux stagiaires. Elle souligne que cette façon de faire est plus récente dans sa pratique : « C'est nouveau, c'est la réforme qui nous fait vivre ça », dit-elle (document Ent. ind. I, p. 6).

De plus, l'enseignante V note que, depuis quelque temps, elle utilise la vidéo. Elle filme les élèves en train de travailler, pour ensuite les amener à rendre compte du processus suivi et présenter la réalisation du projet sur le site Internet de la commission scolaire. Elle soutient que c'est également une forme d'exposition : « On va revoir sur Internet ce qu'on a fait, je les vois en train de travailler (document Ent, ind. I, p. 18). Une exposition, c'est un regard sur quelque chose finalement » (document Ent. ind. I, p. 20).

Enfin, l'enseignante rappelle qu'elle cherche toujours à varier ses approches et à essayer de nouvelles façons de faire dans son enseignement : « Je me lance

toujours dans des choses que je ne connais pas » (document Ent. ind. I, p. 18). Elle ajoute que cela fait partie d'un défi personnel.

#### **4.5.4 Le point de vue de l'enseignante sur l'exposition d'art en milieu scolaire**

L'enseignante V mentionne que, sur le plan pédagogique, il est primordial d'exposer les travaux des élèves. Cela fait partie de son enseignement : « Je peux pas croire qu'on peut enseigner les arts plastiques et ne pas afficher [...], ça m'apparaît [...] fondamental » (document Ent. ind. I, p. 52). Elle le revendique pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cela lui permet de questionner et d'évaluer les élèves. D'autre part, elle note que ça permet à l'élève de faire un retour sur son travail, de s'évaluer et ainsi de progresser dans ses apprentissages.

À un moment donné je me suis dit : c'est ça qui permet à l'élève de faire un retour sur son travail. Et moi, j'ai pas toujours le temps en classe de le faire. Donc, en l'envoyant mettre ça sur le mur [...], il va le revoir, puis il va s'autocritiquer, il va même s'évaluer à partir de ça. Je leur demande des fois aimes-tu ce que t'as fait? [...] Alors, ça me permet de les questionner, de faire de l'appréciation, de les évaluer même à partir de l'exposition (document Ent. ind. I, p. 29). Alors, ce que je vais faire, c'est que souvent je vais sortir avec un groupe d'élèves, avec mon carnet de consignation, et je vais noter des petites choses [...] je les fais parler là-dessus [...] je le consigne. (document Ent. ind. I, p. 31)

Puis, elle remarque que l'intérêt manifesté par les élèves envers les travaux exposés permet de tisser des liens entre les différents groupes d'âge. Par exemple, les plus vieux s'intéressent au travail de création des plus jeunes, et vice versa : « Je trouve ça très humain de recueillir des commentaires, puis de voir ce que ça vient créer entre mes groupes d'élèves, et non pas juste entre les élèves d'un

même groupe » (document Ent. ind. I, p. 33). Elle mentionne également que c'est une source de motivation pour eux, car, régulièrement, en voyant les travaux des autres classes, ils vont dire : « Eux-autres ils ont fait ça, nous on n'en a pas fait, on veut en faire » (document Ent. ind. I, p. 17).

De plus, elle souligne que le travail de l'exposition amène les élèves à respecter l'autre dans ses choix et à partager un espace commun.

L'enseignante V soutient que, sur le plan professionnel, l'exposition est une source de motivation :

Moi, j'attends toujours les commentaires. Quand mes élèves sont allés porter leurs choses et [que] je m'en vais dîner, après [les] gens arrivent : aïe c'est beau ce qu'ils ont fait [...]. C'est comme une première [...], je les considère vraiment comme des artistes en devenir, c'est un peu ma production, parce que ce sont mes élèves (document Ent. ind. I, p. 40). Je reconnais mes traces en quelque part dans leurs travaux [...], je sais que j'ai une part importante là-dedans. (document Ent. gr. I, p. 23)

Elle précise que c'est aussi une façon de s'évaluer et d'apprécier son travail. Elle ajoute qu'elle est toujours contente de montrer ce qu'elle a fait faire.

#### **4.5.5 La pratique de l'enseignante au regard de la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage réalisée dans le but de favoriser l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire**

---

##### **Résumé de la situation d'apprentissage**

Le projet intitulé *Guerre et paix* a été mis en application avec un groupe d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Il a été réalisé sur une durée de cinq semaines à raison d'une heure chacune. De plus, un après-midi a été consacré à l'événement/exposition.

Cette activité s'inscrivait dans le cadre d'un projet-école intitulé *Bâtir ensemble dans la paix*. Il avait pour but de faire réfléchir les élèves sur la problématique de la paix dans le monde, par le biais de différents projets interdisciplinaires. De plus, il visait à réunir l'ensemble des groupes d'élèves autour d'un même événement à la fin de l'année scolaire.

Dans le cadre de ce projet, les élèves du 3<sup>e</sup> cycle ont réalisé des créations plastiques médiatiques sous la forme d'affiches. Dans un premier temps, ils ont été amenés à réfléchir sur le thème *Guerre et Paix*. Puis, ils devaient réaliser, seuls ou en équipe, une affiche en peinture arborant un message pour la paix dans le monde. Ensuite, ils ont été invités à présenter le contenu de leur réalisation à leurs camarades. La dernière étape consistait à brandir les affiches dans le cadre d'une marche pour la paix effectuée dans les rues environnant l'école. Cette marche venait clôturer le grand projet annuel de l'école : *Bâtir ensemble dans la paix*.

---

Lors de la première séquence, l'enseignante a d'abord informé les élèves qu'elle avait invité l'artiste québécois Armand Vaillancourt à venir les rencontrer, à la fin de l'année, pour parler des arts et de la paix dans le monde et pour diriger une marche pour la paix dans les rues du quartier. Puis, elle a précisé aux élèves qu'ils auraient à réaliser une affiche pour l'événement, dont le message devrait porter sur la dénonciation de la guerre et la propagation de la paix, et s'adresser à un large public, c'est-à-dire à la communauté environnante, des plus petits aux plus grands. Ensuite, en grand groupe, l'enseignante a amené les élèves à réfléchir sur le sujet, en les questionnant et en inscrivant au tableau, sous la forme d'une carte d'exploration thématique, toutes les idées émises par ceux-ci : « On va essayer de sortir les mots de façon simultanée, c'est-à-dire que si on dit un mot pour la guerre, il faut trouver son opposé pour la paix, etc. » (document Obs. part., séq. I, p. 2). Elle les a amenés également à énumérer des symboles pour représenter le thème. Enfin, elle a précisé les consignes à respecter dans la réalisation de ce travail et s'est assurée, par le moyen de la parole descriptive, que chacun avait bien compris le sens du projet : « Tu trouves un moyen de me faire comprendre

que [...] tu veux dénoncer la guerre et non pas appuyer la guerre. [...] Ça va être un des critères d'évaluation » (document Obs. part., séq. I, p. 15). Les élèves doivent réaliser, seuls ou en équipe de deux ou trois, une création plastique médiatique de format varié, en peinture. Elle consacre les vingt dernières minutes à l'organisation des projets d'affiche.

Les deux séquences suivantes sont consacrées à la réalisation des projets d'affiche. Au début des cours, l'enseignante rappelle les consignes relatives à une proposition de création médiatique en insistant, tout particulièrement, sur l'importance du message. Pour ce faire, au deuxième cours, elle fait écouter la musique du chanteur *50 Cent* et amène les élèves à réfléchir sur les messages des chansons. Au troisième cours, elle présente, à l'aide de documents visuels, l'œuvre d'Armand Vaillancourt, un artiste célèbre en arts visuels qui a participé à de nombreuses manifestations culturelles et sociales tout au long de sa carrière.

Une dernière séquence a été consacrée à l'appréciation des affiches entre pairs. Tout d'abord, l'enseignante a invité les élèves à se déplacer vers l'espace de *La Galerie* pour exposer les affiches sur le babillard. Puis, à tour de rôle, ils devaient présenter leur travail aux autres. Lors des présentations, l'enseignante a invité les élèves à interagir, soit en posant des questions à leurs camarades, soit en faisant des commentaires sur les travaux. À la fin du cours, ils ont repris leur travail et sont retournés en classe d'art pour terminer la structure des affiches.

Somme toute, un après-midi a été consacré à la clôture du projet-école *Bâtir ensemble dans la paix*. Dans un premier temps, l'enseignante V a présenté l'artiste Armand Vaillancourt à l'ensemble des élèves et des membres de l'école réunis dans le gymnase pour l'occasion. Puis, l'artiste a fait une communication sur le sujet des arts et de la paix, pour ensuite conduire la marche dans les rues du



quartier. Pour cette occasion, l'enseignante d'arts plastiques avait pris soin de prévenir les gens, tout d'abord par le biais d'une lettre aux parents et ensuite en incitant les élèves à informer leurs voisins de la venue de cet événement. Lors de la manifestation, les élèves du 1<sup>er</sup> cycle ont haussé des cartes-mots pour la paix, ceux du 2<sup>e</sup> cycle ont porté les vêtements pacifistes qu'ils avaient fabriqués pour l'événement, et les élèves du 3<sup>e</sup> cycle ont agité leurs affiches dénonçant la guerre et proclamant la paix. Ils ont marché au son de la fanfare en chantant et en scandant des slogans pacifistes. Ils ont tous participé activement à l'événement de fin d'année. Les résidents du quartier sont sortis dans les rues pour encourager leur action.

#### **4.5.6 La réflexion de l'enseignante sur la situation favorisant l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire**

L'enseignante constate qu'au terme de l'expérimentation, les élèves du 3<sup>e</sup> cycle ont réussi à réaliser des images significatives pour communiquer le message au public : « La recommandation principale, c'était la dénonciation de la guerre et la propagation de la paix [...]. Je pense que les élèves se sont assez bien exprimés là-dessus » (document Ent. ind. II, p. 6). Puis, elle remarque qu'ils ont su mettre les affiches à profit lors de l'événement :

On brandissait la pancarte, on voulait que les gens la voient. Donc là, on voulait vraiment passer le message. On voulait vraiment être vu [...]. Et j'ai remarqué que c'était assez efficace, [...] il y a beaucoup de gens qui ont pris des photos. Les élèves avaient l'air satisfaits du résultat. Ils ont compris qu'on donnait un message de paix, ils ont compris aussi qu'on avait un public. Ma compétence médiatique, j'ai pu l'évaluer à partir de l'événement, pour tous les groupes. (document Ent. ind. II, p. 2)

Elle dit, qu'en fait, c'est tout le projet *Guerre et Paix* qui a fait cheminer les élèves vers la réalisation de l'événement où ils étaient des participants actifs. Celui-ci n'aurait pas eu lieu sans le soutien d'éléments visuels fabriqués pour l'occasion et sans la participation des élèves : « Ils étaient directement impliqués dans la marche, dans le sens qu'il fallait qu'ils s'occupent d'eux et qu'ils s'occupent de bien suivre, de pas déborder, etc. » (document Ent. gr. II, p. 8).

D'autre part, en ce qui concerne le projet-école, elle mentionne qu'elle n'en a pas fait une évaluation formelle auprès des élèves, mais que les commentaires qu'elle a reçus et les discussions qu'elle a eues avec eux, après l'événement, montrent qu'ils ont compris et qu'ils ont relié les projets réalisés au cours de l'année, avec la présence de l'artiste à l'école et la marche pour la paix. Ce qui l'amène à dire que le projet *Bâtir ensemble dans la paix* a été porteur de sens pour l'ensemble des élèves :

Je pense que j'ai pu constater l'autonomie, la responsabilité et aussi le processus réflexif, je le voyais dans les images [...] et j'ai quelques élèves qui sont venus me voir après la parade et qui m'ont fait comprendre qu'ils avaient bien compris les étapes par lesquelles ils avaient passé. (document Ent. ind. II, p. 5)

De plus, elle souligne son degré de satisfaction personnelle quant à l'événement :

Il n'y a pas un enfant qui est venu me dire qu'il n'a pas aimé ça et, quand je les regarde, je les crois. Moi, c'est ma récompense [...] quand je me promène dans les corridors, le lendemain d'un événement semblable, où tous les enfants me regardent [...]. Ils sont tous effervescents, j'ai pas besoin de leur demander : As-tu aimé ça? Leur attitude me le prouve dit-elle. (document Ent. ind. II, p. 25)

Finalement, l'enseignante V mentionne que l'organisation d'un tel événement demande la collaboration de tous, les élèves, les enseignants, la direction, les parents, et les autres membres de l'école. Puis, si elle devait de nouveau conduire la manifestation : « Avec l'expérience, précise-t-elle, naturellement, ça va mieux, je prendrais soin de mieux préparer les enseignants et de les prévenir : il va y avoir ça, c'est possible que... » (document Ent. ind. II, p. 22). Elle ajoute ceci afin de mieux les préparer à faire face à quelque situation impondérable.

La description de ce dernier profil de cas conclut le chapitre sur l'analyse descriptive des cinq cas de l'étude. L'analyse de chaque profil a permis de présenter un portrait de l'enseignante, composé de son cheminement professionnel, de sa formation et de son contexte d'enseignement. Elle a aussi permis de décrire son expérience et son point de vue quant à l'exposition d'art en milieu scolaire ainsi que sa pratique et sa réflexion au regard d'une situation d'apprentissage réalisée dans le but de favoriser l'action de l'élève dans le travail de l'exposition.

Cette description détaillée de chaque profil permet de mettre en lumière les principales caractéristiques du cas, afin de mieux comprendre la manière de procéder de l'enseignante pour favoriser l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art à l'école.

Le chapitre suivant vise à faire ressortir les caractéristiques des pratiques des cinq cas dans leur ensemble.

## **CHAPITRE V**

### **L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Les cinq profils de cas individuels décrits au chapitre précédent permettent de mieux comprendre comment chacune des enseignantes a procédé pour favoriser l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire. Au-delà de cette première analyse, l'étude de cas multiples favorise la juxtaposition des profils individuels afin de faire ressortir les principales caractéristiques de l'ensemble des cas. L'interprétation des résultats constitue donc le deuxième niveau d'analyse et permet ainsi de comprendre le phénomène au-delà du cas individuel.

Dans ce chapitre, nous analysons ce qui est commun et ce qui différencie les caractéristiques des pratiques des cinq enseignantes quant à la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage réalisée dans le but de favoriser l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire. Pour ce faire, à la lumière des profils de cas individuels élaborés précédemment, nous étudions ces pratiques au regard des phases préactive, interactive et postactive de la démarche d'enseignement, telle que présentée dans le premier chapitre de cette étude. Ainsi, nous examinons plus spécifiquement les sections portant sur la pratique de l'enseignante concernant la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage réalisée dans le but de favoriser l'action de l'élève dans le travail d'exposition d'art en milieu scolaire, et sa réflexion sur cette situation. Nous analysons les pratiques au regard de la didactique des arts plastiques et du cadre théorique de la recherche,

soit les perspectives constructivistes et socioconstructivistes en éducation et les théories relatives à l'exposition.

Cependant, nous estimons important de rappeler, préalablement à l'examen des deux sections effectué plus spécifiquement dans ce chapitre, que les cinq enseignantes disent, lors des entretiens individuels, avoir une pratique courante de l'exposition d'art en milieu scolaire. Ainsi, elles exposent régulièrement, depuis le début de leur carrière, les travaux d'élèves réalisés en arts plastiques. Elles précisent qu'habituellement, elles effectuent ce travail seules ou avec l'aide de quelques élèves à l'heure du dîner ou après la classe. En outre, elles mentionnent qu'elles considèrent le travail de l'exposition comme étant essentiel à l'enseignement des arts plastiques. C'est à partir de leur expérience et de leur point de vue sur le sujet que chacune d'elles a planifié et réalisé en classe une situation d'apprentissage afin de favoriser l'action de l'élève dans le travail de l'exposition.

Le présent chapitre se subdivise donc en trois parties. Dans la première, nous présentons les caractéristiques des pratiques des cinq cas reliés à la phase préactive de la démarche d'enseignement. Dans la deuxième, nous examinons celles reliées à la phase interactive puis dans la troisième nous étudions les caractéristiques reliées à la phase postactive. Dans chacune de ces parties, comme nous l'avons mentionné précédemment, les résultats sont mis en relation avec les théories relatives à la conception de l'exposition, avec les perspectives constructivistes et socioconstructivistes en éducation et avec les éléments de la didactique des arts plastiques.

## 5.1 LES MODALITÉS DE PRATIQUE MISES EN APPLICATION PAR LES ENSEIGNANTES POUR FAVORISER L'ACTION DE L'ÉLÈVE DANS LE TRAVAIL DE L'EXPOSITION D'ART EN MILIEU SCOLAIRE

Nous commençons cette analyse en faisant ressortir les principales caractéristiques des pratiques des cinq cas en ce qui a trait à la phase préactive de la démarche d'enseignement. Cette première phase comprend tout ce qui précède la réalisation d'une situation d'apprentissage en salle de classe. Selon Lenoir (2006), elle est caractérisée par « l'intention initiale de l'action et par la planification d'une situation ». Il s'agit de la planification « des motifs-en-vue-de » (p. 123).

### 5.1.1 Les caractéristiques des pratiques : phase préactive

Dans cette première phase de la démarche d'enseignement, l'analyse met l'accent sur deux manières principales de faire. Nous remarquons que trois enseignantes situent le travail de l'exposition dès le début de la démarche d'apprentissage, tandis que les deux autres le situent plutôt vers la fin. En effet, les enseignantes III, IV et V ont l'intention d'introduire le travail de l'exposition dès le début du projet car elles souhaitent informer les élèves qu'ils seront sollicités à y participer.

Par contre, les enseignantes I et II projettent d'introduire le travail de l'exposition seulement lorsque les élèves seront sur le point de terminer leurs réalisations en arts plastiques. Tout d'abord, l'enseignante I considère qu'il faut commencer par une réalisation concrète afin d'amener les élèves à réfléchir, à discuter, à prendre des décisions et à agir en rapport avec l'exposition. Tandis que l'enseignante II présume que les élèves s'attendent à voir leurs travaux exposés dans l'école, étant

donné qu'ils sont habitués à cette pratique. Donc, elle pense que ce n'est pas nécessaire d'aborder le sujet de l'exposition au début du projet. Elle compte plutôt en parler lorsque les réalisations seront sur le point d'être complétées.

Effectivement, il existe dans la littérature scientifique, sur le plan didactique et sur le plan des théories du processus créateur, différentes façons de concevoir le travail de l'exposition. Tout d'abord, nous notons que les enseignantes qui ont l'intention d'aborder ce travail dès la première séquence du cours se situent davantage dans une approche intégrant l'exposition à l'ensemble de la situation d'apprentissage. De ce fait, l'approche du projet d'intégration développée par Angers et Bouchard (1984) et élaborée de façon plus spécifique en arts plastiques par Richard *et al.* (1998) vient appuyer cette manière de faire. En effet, cette approche comporte plusieurs étapes subséquentes qui sont rattachées les unes aux autres, dont celle de présenter le projet réalisé devant un public. Ainsi, qu'elle soit réalisée sous la forme d'une exposition ou sous une autre forme, cette étape est présente et expliquée dès le début du projet, car elle fait partie intégrante de ses composantes. L'intention initiale des enseignantes repose donc sur une conception du travail de l'exposition qui se rapproche de ce modèle pédagogique.

D'autre part, nous remarquons que les enseignantes qui prévoient introduire le travail d'exposition lorsque les élèves seront sur le point de terminer leurs réalisations se situent dans une approche par projet, définie de façon plus générale. Selon Legendre (2005, p. 1018), cette approche consiste à planifier « l'enseignement de façon à faire vivre aux élèves un ensemble d'activités d'apprentissage qui vise une réalisation précise ». Dans le contexte scolaire, l'approche par projet peut prendre différentes formes et s'intègre dans une démarche d'apprentissage qui comporte trois étapes, soit la préparation, la réalisation et l'intégration. Dans ce contexte, bien que l'enseignante puisse

planifier l'étape de présentation du projet à un public, celle-ci ne fait pas partie intégrante des composantes de la démarche. Par conséquent, nous pouvons associer l'intention des enseignantes qui comptent aborder le travail de l'exposition vers la fin de l'étape de réalisation à une conception de l'exposition liée à la discipline des arts visuels. En effet, comme le souligne Anzieu (1981) et Paillé (2004), en arts, le processus de création est composé de différentes phases successives qui comportent chacune leur spécificité. Dans ce processus, le travail relié à l'étape de « produire l'œuvre au-dehors » ou de « l'extérioriser » prend forme en dernier lieu, une fois l'œuvre réalisée. L'intention initiale des enseignantes repose donc sur une conception de l'exposition s'appuyant davantage sur la démarche de création en arts visuels.

Toutefois, quelle que soit la méthode des enseignantes, elles ont toutes l'intention d'engager les élèves dans un processus de réalisation et de les impliquer dans la présentation de leur projet sous la forme d'une exposition. Dans ce cas, ils seront nécessairement appelés à construire leur propre projet, à interagir entre eux ainsi qu'avec leur enseignante pour réaliser le travail de l'exposition dans le contexte de l'école. De ce fait, à cette étape-ci de l'analyse, les enseignantes s'inscrivent donc dans une approche socioconstructiviste de l'éducation.

### **5.1.2 Les caractéristiques des pratiques : phase interactive**

Nous poursuivons l'analyse des résultats en mettant l'accent sur les principales caractéristiques des pratiques des cinq cas en ce qui a trait à la phase interactive de la démarche d'enseignement. Cette deuxième phase est caractérisée par la réalisation d'une situation d'apprentissage en classe qui se subdivise en trois



étapes : la préparation, la réalisation et l'intégration des apprentissages. Selon Lenoir (2006, p. 123), à cette étape, il faudrait examiner « l'agir tel qu'observé ».

#### 5.1.2.1 *La préparation*

À cette étape, les enseignantes mettent en place les éléments nécessaires pour préparer les élèves à réaliser un projet. Comme il est mentionné au premier chapitre de la recherche, en arts plastiques, il s'agit d'introduire des éléments déclencheurs qui serviront d'inspiration afin d'élaborer et de développer des idées en vue de réaliser un projet individuel ou collectif.

En ce qui a trait au travail de l'exposition, l'analyse indique que les enseignantes III, IV et V traitent le sujet dès la première séquence de cours. Plus précisément les enseignantes IV et V informent les élèves qu'ils seront amenés à participer au travail de l'exposition et les interrogent pour connaître leurs intérêts à ce sujet. Ainsi, l'enseignante IV avise les élèves qu'ils seront consultés, au cours du projet, au sujet de l'exposition de leur travail. De son côté, l'enseignante V prépare les élèves à réaliser une production destinée à un public. Elle leur annonce donc qu'ils participeront à l'exposition-événement qui sous-tend la réalisation de leur projet individuel et de groupe. L'enseignante III, quant à elle, met en place des stratégies spécifiques afin d'introduire le travail de l'exposition. Tout d'abord, à l'aide de la technique du remue-méninges et d'un jeu d'association de mots et d'images, elle guide une discussion de groupe en questionnant les élèves sur les différentes façons de présenter et d'exposer des photos. Puis, elle explique aux élèves qu'ils devront planifier un projet par écrit et prévoir un dispositif de présentation pour l'exposer. Aussi, pour les préparer à cette étape, les élèves devront répondre à trois questions sous forme d'un devoir écrit dans lequel la

deuxième question les amènera plus spécifiquement à réfléchir sur le dispositif de présentation de leur projet lors de l'exposition.

Par conséquent, nous notons que les enseignantes mettent en place, en rapport avec le projet qu'elles ont planifié, différentes stratégies, telles que le questionnement, la discussion de groupe par le biais d'un jeu d'associations de mots et d'images, la technique du remue-méninges ainsi que le devoir écrit. Ces stratégies ont pour but d'informer les élèves de l'exposition éventuelle de leurs travaux et de les préparer à y participer. Comme il a été prévu, les enseignantes intègrent donc le travail de l'exposition à la première séquence de la démarche d'apprentissage. Sur le plan de la didactique, tel qu'il a été mentionné précédemment, cette manière de faire se rapproche du modèle pédagogique du projet intégrateur, principalement en ce qui concerne l'intégration de la présentation des travaux à la démarche du projet (Angers et Bouchard, 1984; Richard *et al.*, 1998). De ce fait, les élèves chemineront tout au long du processus de réalisation avec l'idée de présenter leur travail à un public. À ce sujet, en ce qui a trait aux théories du processus créateur, l'étude de Kris (1952, *dans* Gosselin, 1993) nous informe que, dans tout travail de création, « l'idée de public » est présente, de façon plus ou moins consciente, dans l'esprit de celui qui crée. Ce public peut être le créateur qui adopte une position réflexive et un dialogue avec lui-même, ou bien un public imaginaire, souvent composé de personnes importantes pour lui (*Ibid.*, 1993). Il est intéressant de noter que, quelle que soit la méthode des enseignantes, qu'elles choisissent d'introduire le travail de l'exposition au début ou plutôt vers la fin du projet de création, cette idée est présente, de façon plus ou moins consciente chez l'élève, dès le début du processus de réalisation. Celui-ci serait donc engagé dès le départ dans une dynamique de présentation de son travail à un public, que l'exposition fasse partie ou non de la démarche d'apprentissage.

D'autre part, bien que n'ayant pas l'intention d'introduire le travail de l'exposition au début du projet, l'enseignante I a organisé, préalablement à la première séquence de cours, une visite au musée afin de sensibiliser les élèves à l'exposition. Lors de cette visite, elle a demandé aux élèves d'observer tout particulièrement les différents dispositifs de présentation des œuvres ainsi que les informations inscrites sur les cartels, souhaitant ainsi créer des liens avec la visite au musée lorsqu'elle introduira le sujet de l'exposition un peu plus tard, vers la fin de l'étape de la réalisation du projet.

Dans ce cas, nous notons que l'enseignante met en place, avant même de commencer le projet en classe, une stratégie qui viendra soutenir le projet de création et d'exposition prévu. En effet, cette visite au musée a joué un rôle majeur dans l'orientation du projet de groupe. Tout d'abord, elle a servi d'élément déclencheur pour élaborer la thématique du projet. Par la suite, elle a permis à l'enseignante de faire appel à l'expérience vécue au musée pour traiter les aspects organisationnels de l'exposition, et ainsi guider les élèves dans ce travail.

Tout compte fait, à cette étape de la démarche d'apprentissage, les résultats montrent que les stratégies, telles que le questionnement, la discussion de groupe par le biais d'un jeu d'associations de mots et d'images et la technique du remue-méninges, mises en place en début de projet par les trois enseignantes, se situent dans une dynamique d'interaction entre les élèves et l'enseignante. Par conséquent, ces modalités de pratique reposent sur une conception socioconstructiviste de l'éducation et s'inscrivent, plus précisément, dans la dimension « interaction sociale » du modèle élaboré par Jonnaert et Vander Borgh (2003) pour l'éducation.

### 5.1.2.2 *La réalisation*

À cette étape, les enseignantes guident les élèves dans le processus de réalisation d'un projet individuel ou collectif. Comme nous l'avons expliqué au premier chapitre de la présente étude, en arts plastiques, il s'agit de conduire les élèves dans l'exploitation de leurs idées et dans l'exploration de techniques et de matériaux afin de les amener à cheminer dans le processus de réalisation d'une création.

En ce qui concerne le travail de l'exposition, l'analyse indique que les enseignantes I, II, III et IV incitent les élèves à travailler des éléments de l'exposition à la fin de cette étape. Toutefois, elles procèdent de façons différentes pour guider les élèves dans ce travail. En effet, nous constatons que les enseignantes I et IV encouragent les élèves à réfléchir, à se documenter et à faire des choix quant à l'exposition par l'entremise d'un devoir écrit. Ce dernier est réalisé individuellement et comprend des questions concernant l'exposition du travail de l'élève ainsi que l'exposition de l'ensemble des travaux du groupe. De plus, nous relevons que ces deux enseignantes procèdent de façon similaire pour présenter ce travail aux élèves. Elles expliquent d'abord chacune des questions du devoir en interagissant avec le groupe. Puis, les élèves commencent le travail en classe pour ensuite le terminer à la maison au cours de la semaine. Dans les deux cas, le devoir a été planifié pour amener les élèves à réfléchir sur le sujet de l'exposition afin d'alimenter une discussion de groupe la semaine suivante.

D'autre part, nous constatons que les enseignantes II et III entraînent plutôt les élèves à travailler sur le montage de leur projet réalisé individuellement ou en équipe. En effet, l'enseignante II guide les élèves dans l'encadrement de leur réalisation. Puis, l'enseignante III amène les élèves à réaliser le montage de leur propre projet en les incitant à commencer à réfléchir sur le dispositif de

présentation de l'ensemble des réalisations qui seront présentées dans le cadre de l'exposition de fin d'année.

Quant à l'enseignante V, nous notons qu'elle ne traite pas le travail de l'exposition à cette étape. Dans ce cas, celui-ci sera abordé à l'étape de l'intégration des apprentissages.

Dans l'ensemble, au terme de l'étape de réalisation, les résultats montrent que les enseignantes commencent à mettre en place le travail pratique lié à l'exposition. Elles le subdivisent en deux temps. Tout d'abord, elles placent l'élève en situation de réflexion et d'action pratique quant à la préparation de son travail pour l'exposition. Puis, elles l'incitent à réfléchir sur l'ensemble des travaux qui seront exposés collectivement. À ce sujet, le point de vue de Paillé (2004) nous éclaire quant à la manière de procéder des enseignantes. Effectivement, cette auteure précise qu'en arts visuels le travail pratique de l'exposition se réalise en deux étapes, soit la préparation individuelle de chacune des œuvres et les aspects organisationnels de l'ensemble, dans un lieu déterminé. Ici, les enseignantes procèdent donc selon ce mode pour amener les élèves à s'impliquer dans ce travail.

D'autre part, les modalités de pratique mises en place au moyen du devoir écrit, de la réalisation du montage et de l'encadrement du travail individuel se situent dans un contexte d'apprentissage socioconstructiviste (Jonnaert, 2002; Jonnaert et Vander Borgh, 2003), car l'élève est placé en situation d'action pour développer ses propres connaissances de l'exposition. Tout particulièrement, par l'entremise d'un projet de création personnel incluant l'exposition collective à laquelle il est convié à participer en coopérant avec ses pairs et son enseignante.

### 5.1.2.3 *L'intégration*

À cette étape, les enseignantes conduisent les élèves à prendre conscience de la démarche effectuée pour réaliser leur projet. Au premier chapitre de la recherche, nous avons mentionné, qu'en arts plastiques, il s'agit d'amener l'élève à verbaliser ses méthodes de travail, ses difficultés, ses réussites, ainsi qu'à présenter les résultats de son travail à ses camarades de classe.

Les résultats de l'analyse montrent que pour l'ensemble des cas, cette étape recouvre des activités reliées à l'intégration des apprentissages et d'autres activités associées au travail de l'exposition. Cependant, l'ordonnance des activités, le nombre de séquences accordées ainsi que les stratégies utilisées pour conduire ces activités sont variables. En effet, nous distinguons deux manières de procéder. D'une part, les enseignantes I et II guident d'abord les activités reliées au travail de l'exposition, pour ensuite amener les élèves à verbaliser leurs méthodes de travail et à présenter leurs résultats aux autres, dans le cadre de l'exposition. D'autre part, les enseignantes III, IV et V procèdent de façon inverse. Elles incitent d'abord les élèves à verbaliser leurs méthodes de travail et à présenter les résultats à leurs camarades de classe, pour ensuite mettre en place des activités reliées au travail de l'exposition.

Pour ce faire, l'enseignante I oriente une activité de coopération sur le sujet de l'exposition. Ainsi, en équipe, les élèves sont amenés à réfléchir, à partager leurs connaissances et à sélectionner des images relativement à différents types d'exposition, dont l'exposition qu'ils ont visitée préalablement au musée. Puis, par questionnement et interaction avec l'ensemble du groupe, elle encourage les élèves à discuter et à faire des choix concernant la planification et l'organisation de l'exposition de leur projet de classe. Ces décisions consistent à déterminer en groupe, le lieu, le moment, les modalités de présentation et les destinataires de

l'exposition. Puis, par qui et comment les responsabilités organisationnelles seront partagées. Ensuite, elle suggère le vote afin de retenir des propositions spécifiques.

L'enseignante II procède sensiblement selon la même méthode. Elle introduit d'abord le sujet de l'exposition par le biais de la grande exposition de fin d'année qui a eu lieu à l'école, au cours de la semaine. Puis, elle opère par questionnaire et interaction avec l'ensemble du groupe, pour inciter les élèves à exprimer différents points de vue en rapport avec le sujet. Ensuite, elle les amène à faire des choix relatifs à l'exposition de leur projet de classe. Ces choix consistent à déterminer en groupe, comment, où et à qui l'exposition sera présentée. Puis, elle procède également par vote afin de retenir des propositions spécifiques au travail de l'exposition.

Dans les deux cas, les enseignantes encouragent les élèves à verbaliser leurs méthodes de travail et à présenter leurs réalisations à leurs camarades de classe dans le cadre de l'exposition.

Ces résultats indiquent que les enseignantes situent le travail de l'exposition en amont de l'étape d'intégration. En effet, une fois le travail de réalisation achevé, elles mettent tout de suite en place des stratégies relatives à la planification et à l'organisation de l'exposition. Pour ce faire, sur le plan didactique, elles mettent d'abord à contribution les connaissances et l'expérience des élèves. L'une, en rapport avec la visite au musée et l'autre, à partir d'une exposition à l'école. Puis, elles utilisent les moyens du questionnaire, de la discussion de groupe ainsi que du vote pour amener les élèves à réfléchir, à prendre des décisions et à partager des responsabilités quant à l'organisation d'une exposition regroupant l'ensemble de leurs travaux. Par conséquent, les étapes suivies par les enseignantes, pour

impliquer les élèves dans la préparation et l'organisation d'une exposition, sont cohérentes avec les étapes retenues par Schiele (2001) et Dean (1996) pour concevoir et réaliser une exposition. En effet, selon ces auteurs, les premières étapes à suivre pour réaliser une exposition sont la planification, la mise en forme et l'identification d'un public cible. De plus, cette façon de faire rejoint également le propos de Paillé (2004) en ce qui a trait au travail pratique de l'exposition artistique. Effectivement, cette auteure signale l'importance, pour le créateur, de définir le contenu et la manière dont il sera présenté ainsi que de s'attarder aux aspects organisationnels de l'exposition, soit de la planification à la diffusion. Toutefois, nous rappelons que les enseignantes se réfèrent d'abord à leur propre expérience de l'exposition. Effectivement, au regard de leur cheminement professionnel, elles possèdent toutes les deux une riche expérience de ce travail.

D'autre part, les enseignantes III, IV et V commencent d'abord par mettre en place des activités reliées à l'intégration des apprentissages. Elles incitent d'abord les élèves à expliquer et à présenter, individuellement ou en équipe, le processus et le résultat de leurs réalisations à leurs camarades. Ensuite, elles guident des activités relatives au travail de l'exposition.

Les enseignantes III et IV utilisent des stratégies du même ordre. Tout d'abord, elles procèdent par questionnement et interaction pour conduire les élèves à expliquer, à tour de rôle, leurs méthodes de travail, et à présenter le contenu de leurs réalisations aux autres élèves, dans le contexte de la classe. Puis, elles emploient également la méthode du questionnement et l'interaction de groupe, pour amener les élèves à préciser comment ils aimeraient exposer leur propre travail, et à faire des propositions et des choix relatifs à l'exposition de l'ensemble des réalisations du groupe. Ces choix consistent à déterminer le site et la façon dont le projet de classe sera exposé. Puis, comment et par qui les tâches



organisationnelles seront partagées. Enfin, elles procèdent toutes les deux par vote afin de retenir des propositions relatives au travail de l'exposition.

Ainsi, à la différence des deux cas précédents, les trois enseignantes suivent de façon progressive les étapes d'une situation d'apprentissage en classe. Elles traitent donc, tout particulièrement, de l'étape de l'intégration. En effet, dans un premier temps, elles placent les élèves en situation de communication. Pour ce faire, les élèves sont d'abord placés en cercle, puis, à tour de rôle, invités à présenter devant leurs camarades le processus suivi dans la réalisation de leur projet, ainsi qu'à questionner et à commenter celui des autres. De ce fait, en ce qui a trait à la didactique, les enseignantes amènent donc les élèves, au moyen du questionnement et des discussions de groupe, à apprécier leur propre réalisation et celles des autres (Gouvernement du Québec, 2001). Toutefois, bien qu'il ne soit pas question de travail pratique associé à l'exposition, il est important de noter que les élèves présentent leur travail devant un public composé, dans le cas présent, de leurs camarades de classe. Par conséquent, nous pouvons donc penser, à l'instar d'Anzieu (1981) et de Paillé (2004), qu'à cette étape de l'intégration, la dynamique de présentation du travail devant un public vient influencer l'élève. Certains sont plutôt fiers de leur création, tandis que d'autres craignent le regard extérieur. Tel que l'a mentionné Paillé (2004), cette dynamique est associée au travail psychique de l'exposition et touche, tout particulièrement, la dimension affective dans le développement de l'élève.

D'autre part, nous notons qu'à la suite des activités d'intégration, ces trois enseignantes procèdent sensiblement de la même manière que les deux précédentes pour aborder le travail pratique de l'exposition et y impliquer les élèves. Fortes de leur propre expérience, elles suivent donc les étapes indiquées

préalablement pour réaliser une exposition (Schiele, 2001; Dean, 1996; Paillé, 2004).

Par contre, l'enseignante V procède, en partie, de façon différente. En effet, elle invite d'abord les élèves à exposer leurs réalisations sur un babillard situé à l'extérieur de la classe, dans un espace nommé *La Galerie*, réservé à cette fin au deuxième étage de l'école, afin qu'ils puissent, à tour de rôle, expliquer et présenter leurs réalisations à leurs camarades de classe. Lors des présentations, elle procède par questionnement et invite les élèves à interagir, soit en posant des questions à leurs camarades, soit en faisant des commentaires sur les travaux. Par la suite, elle complète cette séquence en présentant le travail d'un artiste dont la démarche s'inscrit dans une problématique similaire à celle traitée dans le cadre du projet de groupe. Enfin, elle conclut en informant les élèves des activités de la semaine suivante. Ces dernières consistent à rencontrer à l'école un artiste qui viendra les entretenir sur la thématique du projet, pour ensuite guider dans les rues du quartier une manifestation à laquelle chacun d'eux participera activement en marchant et en brandissant les affiches réalisées à cette fin.

L'enseignante V procède quasiment comme les deux autres pour guider les élèves dans les activités d'intégration. Par le mode du questionnement et de l'interaction, elle place d'abord les élèves en situation d'apprécier leur propre travail, celui de leurs pairs ainsi que celui d'un artiste en arts visuels. Ils sont donc placés en situation de communication pour apprendre. Par contre, à la suite de cette étape, l'enseignante V ne conduit pas d'activités spécifiques à l'exposition du projet de groupe, car au départ, celui-ci consistait à présenter des affiches dans le cadre d'une manifestation publique.

Concernant le socioconstructivisme, les modalités de pratique, mises en place par les enseignantes, abordent la construction des apprentissages, l'interaction entre

les pairs et avec elles, ainsi que le partage d'opinions et de points de vue entre les élèves d'une même classe pour cheminer vers un but commun : l'exposition collective. À cette présente étape de l'analyse, les méthodes des enseignantes concernent donc les dimensions sociale, constructiviste et interactive du modèle (SCI) élaboré par Jonnaert et Vander Borgh (2003). Dans ce modèle, « les connaissances de l'apprenant [sont] en interaction avec les savoirs codifiés, sans négliger les interactions sociales qui se vivent dans une salle de classe » (p. 33).

#### 5.1.2.4 *Les activités reliées au travail de l'exposition*

Dans le prolongement de la phase d'intégration, nous remarquons que les cinq enseignantes mettent en place des activités reliées au travail de l'exposition. Dans l'ensemble, nous distinguons trois types d'activités, soit les activités associées à l'installation de l'exposition, celles relatives à la présentation de l'exposition au public et les activités d'évaluation. Nous constatons que les enseignantes emploient différents procédés pour orienter les élèves dans le cheminement de ce travail.

##### 5.1.2.4.1 *La mise en forme de l'exposition*

Sur le plan de la mise en forme de l'exposition, les résultats indiquent que les enseignantes I et IV ont placé les élèves en situation d'action pour réaliser les tâches concernant le montage ou l'installation des travaux. Toutefois, les enseignantes II, III et V n'ont pas impliqué les élèves dans ce travail.

Dans les cas I et IV, les élèves ont préparé des cartels, ils ont mis en place les dispositifs de présentation et ils ont placé leurs réalisations. Dans le premier cas, il s'agissait d'installer des tables, sous le préau de l'école, afin d'y placer les cartels

et les réalisations. Dans le second cas, ils devaient préparer des cartels et répartir les réalisations sur les bordures des fenêtres de l'école.

D'autre part, l'enseignante II a installé elle-même les travaux sur le babillard situé à l'entrée de l'école. L'enseignante III, quant à elle, a eu de l'aide d'une équipe de parents bénévoles qui ont respecté le dispositif choisi par les élèves pour installer le projet du groupe au gymnase, dans le cadre de l'exposition de fin d'année. Ces derniers avaient décidé de disposer les réalisations, soit sur une table, soit sur un babillard avec certains éléments suspendus au plafond. Tandis que l'enseignante V a conduit un projet qui n'impliquait pas l'installation de travaux d'élèves.

À cette phase, sur le plan de la didactique, deux orientations se développent en ce qui a trait à la prise en charge de l'installation de l'exposition, car il est possible d'établir une correspondance avec le travail pratique de l'exposition en arts visuels. À ce sujet, nous rappelons que plusieurs auteurs mentionnent que cette pratique est multiple et complexe sur plusieurs points (Guelton, 1998; Paillé, 2004; Poinot, 1999; Szeeman, 1996). Effectivement, dans cette discipline, l'artiste est appelé à exécuter ce travail seul ou en collaboration. Il arrive aussi régulièrement que la prise en charge du montage et de l'installation de l'exposition soit assumée entièrement par des personnes spécialisées dans ce domaine. Cette situation varie en fonction du type d'exposition et du lieu déterminé. Ainsi, dans le contexte scolaire, les enseignantes ont aussi guidé les élèves dans ce travail en rapport avec le projet réalisé et le lieu choisi pour l'exposer. En effet, installer l'exposition exige de sortir de la classe d'arts plastiques en vue d'investir d'autres espaces dans l'école. Selon les enseignantes, cette réalité demande une gestion complexe de groupe et une gestion particulière du temps qui nécessitent d'être structurées en fonction de chacun des projets.

#### 5.1.2.4.2 *La présentation de l'exposition au public*

Les résultats montrent que, dans l'ensemble des cas, les élèves ont participé activement à la présentation de l'exposition au public. Cependant, nous avons relevé différentes manières de procéder, selon les types d'exposition et le public ciblé. En effet, nous avons distingué deux composantes principales. Les enseignantes I, IV et V ont soutenu les élèves dans la présentation d'expositions de nature événementielle, de courte durée, réalisées à l'extérieur de l'école et faisant appel à un public varié. D'autre part, les enseignantes II, III et IV ont guidé les élèves dans la présentation d'expositions de nature séquentielle, de plus longue durée, effectuées à l'intérieur de l'école et destinées également à un public diversifié.

Pour ce faire, l'enseignante I a guidé les élèves dans la présentation de leurs réalisations en s'assurant que chacun puisse répondre adéquatement aux questions du public. En procédant par questionnement et en portant une attention particulière aux élèves ayant moins de facilité à s'exprimer devant un public, elle les a soutenus dans la présentation de leurs réalisations. Par conséquent, l'exposition a eu lieu à l'heure du dîner, à l'extérieur, sous le préau de l'école. Les élèves avaient choisi d'être présents pour montrer leur travail au public. Il s'agissait, pour chacun d'eux, d'expliquer leur façon de procéder pour réaliser leur projet. Ils s'adressaient à un public varié, composé de l'ensemble des élèves de l'école, des membres de la direction, des enseignants ainsi que des parents présents dans la cour de récréation lors de l'événement.

Quant à l'enseignante IV, dans un premier temps, elle a guidé les élèves dans la réalisation d'un événement-spectacle présenté au public, sous la forme d'un rituel, dans un parc situé près de l'école. L'événement a été préparé et dirigé par trois élèves du groupe. Tout d'abord, l'ensemble des élèves devaient se placer en cercle

et déposer leur réalisation devant eux, sur le sol. Puis, ils devaient chanter en canon et suivre le rythme et les gestes proposés par les animatrices. Ils s'adressaient ainsi à un public non ciblé, c'est-à-dire aux passants qui s'arrêtaient pour observer l'événement. Dans un deuxième temps, l'enseignante IV a également conduit les élèves à exposer leurs réalisations à l'intérieur de l'école. Cette deuxième partie de l'exposition sera développée, un peu plus loin, dans le cadre de ce chapitre.

L'enseignante V a, pour sa part, amené les élèves à présenter leurs réalisations dans le cadre d'un événement-école dont la finalité était de manifester pour la paix, en marchant dans les rues du quartier. Les élèves ont donc agité leurs affiches lors de la manifestation et ont marché au son d'une fanfare en chantant et en scandant des slogans sur le thème de la paix. L'événement regroupait les élèves, les enseignants, les membres de la direction ainsi que des parents bénévoles. Les résidents du quartier et les parents ont été informés de la venue de l'événement par le biais d'une lettre ou par le bouche-à-oreille. Plusieurs d'entre eux sont sortis dans les rues pour encourager les manifestants.

La présentation de l'exposition est donc le résultat des choix et des décisions prises en commun ainsi que des responsabilités partagées par les élèves d'une même classe. Elle rend aussi compte de la diversité de la créativité et du degré d'autonomie de chacun des groupes. Par conséquent, tel que nous l'avons souligné précédemment, certains élèves ont dû être plus ou moins soutenus par leur enseignante pour installer et présenter leurs réalisations, tandis que d'autres se sont montrés plus autonomes, allant même jusqu'à présenter leurs réalisations en chantant ou en scandant des slogans devant les gens du quartier. Sur le plan de la didactique, les modalités de pratique mises en application par les enseignantes ont permis aux élèves d'exercer plusieurs rôles en ce qui concerne le travail de

l'exposition. En effet, selon Baxandall (1993), en général, l'exercice de l'exposition compte trois agents : le fabricant, l'organisateur et le spectateur. Au regard de ce modèle, les élèves sont donc directement impliqués dans chacun de ces rôles. Par contre, contrairement à cette approche de l'exposition où chacun des agents joue un rôle bien spécifique, le rôle multiple attribué à l'élève dans ce travail se rapproche davantage de celui de l'artiste en arts visuels engagé dans une démarche de création, « de l'inspiration à l'exposition » (Anzieu, 1981). Il est aussi important de noter que l'implication des élèves dans l'exercice de l'exposition a permis d'explorer de nouvelles avenues pour exposer leurs travaux. Effectivement, les résultats mettent en évidence trois expositions éphémères exigeant la présence active des élèves pour que celles-ci aient lieu. Ainsi, l'exposition n'est plus présentée sous une forme habituelle, c'est-à-dire installée par l'enseignante et regardée par les élèves, mais se présente plutôt sous la forme d'une exposition-événement plaçant les élèves en action, car ils sont engagés dans la présentation.

D'autre part, dans le cadre des expositions de plus longue durée, situées à l'intérieur de l'école, l'enseignante II a soutenu les élèves, sur le lieu de l'exposition, dans la présentation de leurs réalisations entre pairs. Par questionnements et de façon interactive, elle a encouragé les élèves à présenter leur travail, à commenter celui des autres et à donner leur opinion sur l'exposition. Cette dernière a été présentée durant deux semaines à l'entrée de l'école. Elle s'adressait aux élèves, aux enseignants, aux membres de la direction, ainsi qu'aux parents.

Quant à l'enseignante III, elle a amené les élèves à présenter leur projet de groupe dans le cadre de l'exposition de fin d'année. Les élèves ont préparé des fiches explicatives et certains d'entre eux ont été formés par l'enseignante au cours de la semaine précédant l'exposition afin de présenter le projet au public. Tous les

élèves du groupe ont visité l'exposition. Cette dernière était ouverte au public pendant trois jours et s'adressait aux élèves, aux enseignants, aux membres de la direction, aux parents, ainsi qu'aux membres de la communauté environnante.

De plus, tel que mentionné précédemment, dans le deuxième temps du projet d'exposition, à la suite de l'événement-spectacle présenté au parc, l'enseignante IV a guidé les élèves afin qu'ils puissent exposer leurs réalisations à l'entrée de l'école. Ceux-ci ont donc préparé des cartels et disposé leurs réalisations sur les rebords des fenêtres déjà préparés à cette fin par l'enseignante. Cette partie de l'exposition a été présentée pendant deux semaines et s'adressait aux élèves, aux enseignants, aux membres de la direction, ainsi qu'aux parents.

De la même manière qu'il a été indiqué pour les cas précédents, ici la présentation de l'exposition au public est aussi le résultat des décisions prises en commun et des responsabilités partagées entre les élèves d'un même groupe. Cependant, la forme de l'exposition diffère. En effet, elle se situe à l'intérieur de l'école et sa durée varie de quelques jours à quelques semaines, selon les lieux déterminés. Sur le plan de la didactique, elle sert donc, dans un premier cas, de support pour présenter devant le groupe classe les processus suivis par les élèves lors de la réalisation, et ainsi apprécier leur propre travail et celui de leurs camarades. Puis, dans l'ensemble des cas, l'exposition permet aux élèves de communiquer et d'interagir avec un public plus large composé des autres élèves de l'école, des enseignants, des membres de la direction, des parents, ainsi que des gens de la communauté environnante de l'école. Par conséquent, les élèves se situent non seulement en tant qu'acteurs dans la communication de leur propre travail, mais aussi en tant que spectateurs de celui des autres. Il est aussi important de mentionner que les modalités appliquées par les enseignantes, tout au long de la démarche d'apprentissage, ont également permis aux élèves d'assumer l'ensemble



des rôles indiqués précédemment, associés à la réalisation d'une exposition (Baxandall, 1993).

De plus, cette phase de la présentation de l'exposition au public concerne, tout particulièrement, la « dimension interactive » du modèle socioconstructiviste pour l'éducation (Jonnaert et Vander Borght, 2003). Dans ce modèle, cette dimension a trait aux processus de construction des connaissances dans l'interaction entre un objet d'apprentissage et le milieu. En effet, c'est à cette étape que l'élève, enrichi de son projet individuel et du projet d'exposition réalisé en groupe, partage ses connaissances et communique, en collaboration avec ses camarades de classe, avec d'autres membres du milieu. Tout d'abord, cela prend forme avec des personnes de la communauté immédiate de l'école, telles que les élèves, les enseignants, les administrateurs et les parents. Puis, selon les cas, cela se réalise avec des personnes de la communauté environnante, telles que les résidents du quartier invités à interagir avec eux dans le cadre de l'exposition. Ainsi, les modalités de pratiques, mises en application par les enseignantes dans le cadre de l'exposition, permettent à l'élève de construire ses apprentissages grâce aux échanges avec les autres, puis également grâce aux interactions qu'il établit avec le milieu (Lafortune et Daudelin, 2001; Jonnaert et Vander Borght, 2003).

#### 5.1.2.4.3 *L'évaluation de l'exposition*

Pour ce qui est des activités reliées à l'évaluation de l'exposition, nous constatons que deux enseignantes évaluent de façon formelle le travail de l'exposition. En effet, les enseignantes I et II invitent les élèves à évaluer le projet d'exposition par l'entremise d'un questionnaire auquel ils doivent répondre individuellement et par écrit. D'autre part, les enseignantes II, IV et V ne conduisent pas d'activités spécifiques reliées à l'évaluation du travail d'exposition. Toutefois, l'enseignante

V mentionne qu'elle a évalué le projet d'exposition de façon informelle. Elle souligne ainsi que les commentaires des élèves lui montrent que l'événement réalisé a été porteur de sens pour l'ensemble d'entre eux.

En effet, selon le modèle de Dean (1996), développé pour l'exercice de l'exposition en général, évaluer les effets et les phases de l'exposition fait partie des composantes de cet exercice. Aussi, dans le contexte scolaire, cette phase implique un retour sur les apprentissages en ce qui a trait au travail de l'exposition. Les élèves seront donc invités, individuellement, à réfléchir et à porter un regard critique en rapport avec l'exposition de leur propre travail et invités aussi à le faire collectivement quant à l'ensemble des travaux du groupe. Ainsi, les modalités de pratique appliquées par les enseignantes concernant le retour des apprentissages en lien avec l'exposition montrent que deux d'entre elles ont utilisé un moyen formel, tel que la réflexion par écrit, tandis que les autres ont précédé de façon informelle en portant une attention particulière aux propos des élèves. Conséquemment, elles se fient à leur intuition, pour élaborer des conclusions.

### **5.1.3 Les caractéristiques des pratiques : phase postactive**

Nous poursuivons l'analyse des résultats en mettant l'accent sur les principales caractéristiques des pratiques des cinq cas en ce qui a trait à la phase postactive de la démarche d'enseignement. Cette troisième phase est caractérisée par le retour sur le processus de l'action réalisé en classe en vue de réfléchir sur l'expérience accomplie. Selon Lenoir (2006), cette étape conduit l'enseignant à l'expression d'arguments justificatifs qui correspondent aux « motifs-parce-que » (p. 123).

Les réflexions des enseignantes sur l'expérience accomplie font ressortir quatre caractéristiques principales quant à l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire. La première caractéristique précise l'importance de guider les élèves dans le processus de l'exposition et, de ce fait, questionne le rôle de l'enseignant dans ce travail. La deuxième présente les facteurs favorables à la participation active des élèves dans le travail de l'exposition. La troisième caractéristique fait ressortir des contraintes d'ordre organisationnel reliées au temps de travail en classe et à la gestion de groupe. Quant à la quatrième, elle fait état de l'amélioration des pratiques de l'exposition au regard de la participation active des élèves dans ce travail.

#### 5.1.3.1 *Le rôle de l'enseignant*

Les résultats indiquent que les enseignantes I et III s'interrogent sur le rôle de l'enseignant dans le travail de l'exposition. Par exemple, elles soulignent que les choix des élèves quant aux dispositifs de présentation des travaux n'étaient pas très élaborés. En conséquence, elles rappellent que le rôle de l'enseignant est celui de guider l'élève dans le développement de ses connaissances. De plus, l'enseignante I questionne également le sens que prend l'exposition des travaux d'élèves à l'école. Elle souligne que, en présentant les réalisations d'élèves, l'exposition est également le reflet de la qualité de son enseignement et met ainsi en valeur son propre travail au regard des collègues et des membres de la direction de l'école.

Effectivement, sur le plan de la didactique, l'enseignant reste le premier concepteur et organisateur de l'exposition, car c'est lui qui planifie et réunit les éléments nécessaires afin de permettre aux élèves de cheminer dans le développement de leurs apprentissages. Cependant, dans une approche où l'accent

est mis sur l'implication active des élèves dans le travail de l'exposition, nous constatons que l'enseignant partage ces rôles avec eux. Ainsi, les élèves sont appelés à participer à la conception, à l'organisation et à la réalisation de l'exposition. C'est dans ce contexte que le rôle de l'enseignant guide ou accompagnateur, prend tout son sens, car c'est lui qui va d'abord suggérer et mettre en place divers moyens pour conduire les élèves dans ce processus. De plus, l'enseignant en arts plastiques doit porter une attention particulière à leur cheminement afin qu'ils développent des connaissances en rapport avec ce travail. À ce sujet, les auteurs Milbrandt, Felts, Richards et Abghari (2004) mentionnent que dans une approche socioconstructiviste en éducation, lorsque les enseignants doivent s'adapter à un nouveau rôle, plusieurs d'entre eux constatent que cela les oblige à s'interroger quant aux responsabilités à partager avec les élèves. Ainsi, ils doivent souvent mettre de côté leurs propres ambitions et leurs propres solutions à certains problèmes afin de laisser plus de place et d'autonomie aux élèves. Bien que nous n'ayons pas retenu les auteurs mentionnés précédemment dans la revue des écrits, il nous apparaît important de relever leurs propos, car ils viennent soutenir ceux des deux enseignantes qui s'interrogent quant à leur rôle d'enseignante guide ou accompagnatrice, dans le travail de l'exposition.

#### 5.1.3.2 *Les facteurs favorables à la participation active de l'élève dans le travail de l'exposition*

Sur le plan pédagogique, l'analyse montre que les cinq enseignantes sont favorables à la participation active des élèves dans le travail de l'exposition, et ce, pour différentes raisons. À ce sujet, les enseignantes I et V constatent que le travail de l'exposition a permis aux élèves d'aller plus loin dans leur apprentissage en leur permettant de faire des liens significatifs entre les différentes étapes d'un projet. D'autre part, les enseignantes II, III et IV remarquent que les élèves ont

montré des habiletés à élaborer des idées originales, à partager des points de vue, à faire des choix ainsi qu'à communiquer les résultats de leur travail aux autres. Elles signalent, également, qu'ils ont été créatifs dans le choix des propositions retenues et, ainsi, qu'ils ont su apporter de nouvelles avenues pour ce qui est de l'exposition dans l'école. De plus, les cinq enseignantes mentionnent que l'exposition a permis aux élèves d'être fiers de leur travail et de prendre conscience que les autres s'y intéressaient aussi.

Au terme de l'expérimentation, le retour réflexif des enseignantes atteste des effets positifs de l'action de l'élève dans le travail de l'exposition. En effet, elles témoignent toutes du développement des connaissances qu'elles ont observé chez les élèves sur le plan cognitif, affectif ou social. Ces informations viennent donc renforcer les objectifs souvent associés à l'exposition en milieu scolaire, tels que développer l'estime de soi, le sentiment d'appartenance au groupe ou l'esprit critique chez les élèves (Lemerise, 2000). De plus, ces témoignages mettent tout particulièrement l'accent sur les dimensions interactive et sociale liées au travail de l'exposition, lesquelles contribuent nécessairement au développement des apprentissages chez l'élève (Burton, 2001, 2004; Jonnaert et Vander Borght, 2003).

#### *5.1.3.3 Les contraintes d'ordre organisationnel*

Les résultats indiquent que les enseignantes I, II, III et IV doutent du temps qui doit être attribué au travail de l'exposition lorsque l'élève y participe activement. Effectivement, elles considèrent toutes que ce n'est pas réalisable de façon habituelle dans le contexte actuel de l'école, mais que cela peut-être possible de façon ponctuelle. De plus, les enseignantes II et IV rapportent que ce travail exige

que des activités soient réalisées à l'extérieur de la classe, parfois en dehors des heures de cours, ce qui complexifie la gestion des groupes et du temps.

En effet, le temps d'enseignement attribué aux arts dans la grille-matière du primaire est plutôt restreint. En général, l'enseignant spécialisé en arts plastiques enseigne une heure par semaine à chaque groupe-classe (Gouvernement du Québec, 2001). C'est dans ce contexte que chacune des enseignantes a mis en application une situation d'apprentissage afin de favoriser l'action de l'élève dans le travail de l'exposition. Les résultats montrent ainsi que quatre d'entre elles ont dû doubler le nombre de cours prévus pour réaliser cet objectif. Cependant, malgré la contrainte de temps, les enseignantes considèrent que l'implication active de l'élève dans le travail de l'exposition reste réalisable dans le contexte scolaire. Elles suggèrent donc d'effectuer ce travail de façon ponctuelle, un projet par cycle, une ou deux fois par année, afin que l'élève puisse cheminer dans le développement de ses apprentissages. Effectivement, selon Burton (2001), les élèves doivent participer à plusieurs reprises au travail de l'exposition afin de mieux saisir la complexité de cet exercice.

#### 5.1.3.4 *L'amélioration des pratiques de l'exposition*

Nous prenons donc note que, dans un avenir prochain, les enseignantes I, II, III, IV et V souhaitent accorder plus de place à la participation active des élèves dans le travail de l'exposition. Ainsi, les enseignantes ont toutes la volonté d'améliorer leur pratique de l'exposition à l'école. À ce sujet, l'enseignante I rappelle son intérêt à faire participer plus activement l'élève au travail d'exposition, mais plutôt de façon ponctuelle. L'enseignante II mentionne que c'était nouveau dans sa pratique d'interroger les élèves sur ce sujet et qu'à l'avenir, elle les questionnera davantage. En effet, elle constate que les élèves apportent de

nouvelles idées. L'enseignante III note qu'elle pourrait interagir davantage avec les élèves dans le travail de l'exposition. Elle souligne que cette expérience a stimulé son imagination et que, dorénavant, elle planifiera de façon différente ce volet de l'enseignement des arts plastiques. L'enseignante IV souhaite effectuer de nouveau cette expérience, et ce, de façon ponctuelle, car les élèves sont capables et intéressés à réaliser ce type de travail. Quant à l'enseignante V, elle rappelle que l'organisation d'un événement-école demande la collaboration de plusieurs intervenants et, par conséquent, elle souhaite mieux définir les rôles de chacun.

Au terme de ce chapitre, nous notons que l'analyse de l'ensemble des cas a permis de mettre en évidence les principales façons de procéder des enseignantes et, ainsi, de mieux comprendre les modalités de pratique qui favorisent l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire. En outre, au-delà des différentes approches, des méthodes et des divers moyens qui ont été précisés tout au long de ce chapitre, il résulte de cette analyse que les cinq enseignantes ont intégré, chacune à leur manière, le travail de l'exposition à la démarche d'apprentissage, dans un contexte d'enseignement habituel. Dans ces conditions, elles ont relevé le défi d'encourager la participation active de l'élève dans le travail de l'exposition. Tout d'abord elles ont mis en œuvre un processus d'apprentissage impliquant l'élève dans un projet individuel afin qu'il construise lui-même ses propres connaissances. Puis, elles ont introduit un projet collectif afin que l'élève apprenne à interagir avec les autres élèves et les enseignants, ainsi qu'avec un public, soit les parents et d'autres personnes du milieu environnant de l'école. Par conséquent, elles ont su relier le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire à la démarche didactique en enseignement des arts plastiques, ce qu'elles ne faisaient pratiquement pas auparavant.

Les résultats de ce deuxième niveau d'analyse rappellent également la particularité de l'étude de cas multiples par rapport à celle des profils de cas individuels. L'échantillon restreint de cette étude de cas multiples ne nous permet pas de généraliser les résultats et, d'ailleurs, ce n'est pas notre but. Néanmoins, les principaux éléments, relevés dans les manières de procéder des cinq enseignantes participant à la recherche, permettent de mieux saisir la complexité et la richesse de leur pratique respective favorisant la collaboration de l'élève dans la réalisation de l'exposition. Par conséquent, cette recherche montre l'importance de l'exposition dans l'enrichissement des apprentissages artistiques des élèves. Dans cette optique, elle ouvre la voie au renouvellement des pratiques enseignantes concernant cette dimension inhérente à la didactique des arts plastiques.



## CONCLUSION

Cette recherche a permis de saisir les pratiques de cinq enseignantes spécialisées en arts plastiques au primaire en ce qui a trait à l'exposition d'art en milieu scolaire. Dans le contexte scolaire québécois, l'exposition des réalisations d'élèves est une réalité manifeste; elle a pris et prend toujours une place importante en enseignement des arts plastiques (Richard et Lemerise, 2001). Par tradition, ce travail est presque tout le temps conçu, organisé et réalisé par l'enseignant. Ce fait nous amène donc à constater que les enseignants spécialisés en arts plastiques n'impliquent pas nécessairement l'élève dans le travail de l'exposition. Or, au regard des perspectives de l'éducation préconisées au Québec, ainsi que dans un grand nombre de pays occidentaux, dont les fondements reposent sur la participation active de l'élève dans la construction de ses connaissances, nous avons tenté de comprendre les pratiques mises en application au primaire, lesquelles favorisent l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art. Pour orienter cette recherche, nous avons retenu les éléments de la didactique des arts plastiques, les théories relatives à la conceptualisation de l'exposition, ainsi que les caractéristiques des fondements constructivistes et socioconstructivistes en éducation.

Sur le plan méthodologique, nous avons utilisé la démarche d'investigation de l'étude de cas multiples. Nous avons d'abord sélectionné, par stratégie de chaîne, cinq enseignantes œuvrant dans cinq écoles primaires différentes de la région montréalaise. Ensuite, chacune d'elles a expérimenté, auprès d'un groupe-classe, un projet favorisant l'action de l'élève dans le travail d'exposition. Dans le but de documenter et de valider cette étude, nous avons procédé par triangulation méthodologique. Nous avons donc utilisé les modes de l'entretien semi-structuré

individuel, l'entretien de groupe centré, l'observation participante, ainsi que la collecte de divers documents écrits et visuels relatifs aux séquences d'observation. L'analyse des résultats a été validée par chacune des participantes à l'étude.

L'analyse des données recueillies auprès de chacune des enseignantes a permis de décrire en profondeur cinq profils de cas individuels. Chacun des profils a été présenté en six parties, soit le portrait de l'enseignante, composé de son cheminement professionnel et de sa formation, son contexte d'enseignement, son expérience, son point de vue sur le sujet de l'exposition d'art en milieu scolaire et sa pratique au regard de la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage ainsi que sa réflexion sur cette situation. Tout compte fait, l'analyse descriptive montre comment chacune des enseignantes a procédé pour favoriser l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire.

L'analyse interprétative a permis de faire ressortir les principales caractéristiques de l'ensemble des cas, et ainsi de comprendre les modalités de pratique appliquées par les cinq enseignantes au regard des phases préactive, interactive et postactive de la démarche didactique en arts plastiques. Les résultats mettent donc en relief les principales caractéristiques des approches, des stratégies et des moyens utilisés par les enseignantes pour favoriser l'action de l'élève dans le travail de l'exposition, à chaque phase de la démarche. Cependant, au-delà de ces résultats, il ressort que les cinq enseignantes, chacune à leur manière et dans un contexte d'enseignement courant, ont su intégrer le travail de l'exposition d'art à la démarche d'apprentissage de l'élève. Il nous paraît donc important de rappeler qu'elles ne le faisaient pratiquement pas avant de participer à cette recherche. À la lumière de ce qui précède, nous constatons que l'exposition d'art en milieu scolaire s'intègre donc à la démarche didactique des arts plastiques et devient ainsi significative dans un contexte d'éducation où l'élève est appelé à construire

ses connaissances ainsi qu'à interagir avec les autres et avec la communauté pour apprendre.

Les résultats de cette recherche apportent donc une meilleure compréhension de l'exposition d'art en milieu scolaire, tout particulièrement, en ce qui a trait aux pratiques des enseignants appuyant l'action de l'élève dans le travail d'exposition. Ils contribuent ainsi à améliorer les connaissances de la didactique des arts plastiques.

Toutefois, il apparaît important de souligner quelques limites. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les résultats de l'analyse, qui reposent sur un échantillon de cinq cas, ne nous permettent pas de prétendre à une représentativité de la population des enseignants en arts plastiques du Québec. Cet échantillon restreint constitue une limite pour la recherche, tout comme le fait de l'avoir sélectionné dans la région de Montréal. En effet, cette circonscription géographique ne nous permet pas de comprendre le phénomène dans toute la diversité des contextes scolaires et culturels du Québec. Somme toute, la valeur scientifique de cette étude repose davantage sur une étude approfondie de chacun des cas que sur leur nombre et la diversité des milieux scolaires.

Sur le plan des retombées, cette recherche apportera de nouvelles connaissances qui viendront soutenir la formation initiale et continue des enseignants en arts plastiques. Nous croyons d'abord que ces connaissances contribueront à améliorer les contenus des cours de didactique des arts plastiques au primaire qui sont offerts dans le cadre des programmes du baccalauréat en enseignement des arts visuels, ainsi que dans ceux du baccalauréat en enseignement primaire. Ces connaissances pourront également faire l'objet d'un nouveau cours de didactique traitant plus spécifiquement des composantes théoriques et pratiques de

l'exposition d'art en milieu scolaire axées sur la participation active de l'élève. D'ailleurs, nous avons l'intention de proposer, dans un avenir prochain, un tel cours dans le cadre du programme de formation en enseignement des arts visuels et médiatiques à l'université où nous enseignons.

Ensuite, nous croyons que, dans le cadre de la formation continue, les résultats de cette recherche contribueront à soutenir la tâche des enseignants spécialisés en arts plastiques quant à l'exercice de l'exposition. Nous croyons également que les connaissances acquises pourront servir à soutenir la tâche des enseignants généralistes qui traitent du sujet de l'exposition en arts plastiques, mais aussi en rapport avec d'autres disciplines.

D'autre part, la présente recherche a soulevé des questionnements. Ils constituent des perspectives de recherche qui nous intéressent et sont également susceptibles d'intéresser d'autres chercheurs.

Premièrement, quant à l'amélioration du phénomène de l'exposition, une recherche similaire pourrait être élaborée afin de comprendre les pratiques des enseignants spécialisés en arts plastiques au secondaire en ce qui a trait à la participation active de l'élève dans le travail de l'exposition d'art. En effet, dans le cadre du renouveau pédagogique au Québec, les enseignants du secondaire sont également appelés à situer leur pratique dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage basé sur le développement de compétences et sur la mobilisation de connaissances par le sujet apprenant, dans un contexte d'interactions sociales.

À l'opposé, il s'avérerait aussi pertinent d'investiguer les pratiques des enseignants spécialisés en arts plastiques au préscolaire et au premier cycle du primaire quant à l'action de l'élève dans le travail de l'exposition.

Deuxièmement, pour ce qui est de l'application des technologies de l'information et de la communication dans le contexte de l'enseignement des arts visuels et médiatiques, une recherche portant sur le phénomène de l'exposition des créations d'élèves sur Internet s'avérerait pertinente pour explorer cet aspect de notre discipline, et ce, au primaire comme au secondaire.

Troisièmement, dans le cadre de rencontres entre les milieux scolaires, culturels et communautaires, des recherches visant à documenter les pratiques des enseignants spécialisés en arts plastiques en regard d'expositions extrascolaires seraient également pertinentes afin de comprendre le phénomène de l'exposition dans toute sa diversité.

Finalement, dans l'ensemble, ces perspectives de recherche sont complémentaires à la présente étude; elles visent la compréhension et l'amélioration des pratiques en enseignement des arts plastiques et s'inscrivent dans les dynamiques de recherche en éducation centrées sur les pratiques éducatives (Altet, 2002). Au terme de cette étude, il nous apparaît donc pertinent de poursuivre ce type de recherche pour participer à l'avancement des connaissances en didactique des arts plastiques.

## RÉFÉRENCES

- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris : Gallimard.
- Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris : ESF Éditeur.
- Barbier-Bouvet, J-F. (1983). Le système de l'exposition. In J.-F. Barbier-Bouvet (dir.), *Histoires d'expo : un thème, un lieu, un parcours* (p. 13-17). Paris : Centre Georges Pompidou.
- Baxandall, M. (1993). Exposer l'intention : les conditions préalables à l'exposition visuelle des objets à fonction culturelle. *Les cahiers du Musée national d'art moderne*, 43, 35-43.
- Beaupré, P. (1972). *Les activités plastiques à l'élémentaire*. Québec : Chantiers pédagogiques.
- Beaupré, P. (1987). *L'éducation à travers les arts plastiques*. Joliette : Pleins Bords.
- Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif* (2<sup>e</sup> éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Burton, D. (2001). Social Dynamics in Exhibiting Art : Rethinking the Practices of Art Education. *Art Education*, 54(1), 41-46.
- Burton, D. (2004). Exhibiting Student Art. *Art Education*, 57(6), 41-46.
- Burton, D. (2006). *Exhibiting Student Art : The Essential Guide for Teachers*. New York, NY/London : Teachers College Press.

- Burton, D. et McGraw, T. (2001). Students as Curators. In B. Zuk et R. Dalton, (dir.), *Student Art Exhibitions : New Ideas and Approaches* (p. 28-32). Reston, VA : The National Art Education Association.
- Cabin, P. (dir.) (1998). *La communication : état des savoirs*. Auxerre : Sciences Humaines.
- Carbonneau, M. et Legendre, M.-F. (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents culturels. *Vie pédagogique*, 123, 12-17.
- Champy, P. et Étévé, C. (dir.) (1998). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Nathan.
- Davallon, J. (1986). *Claquemurer, pour ainsi dire, tout l'univers : la mise en exposition*. Paris : Centre Georges Pompidou.
- Davallon, J. (1996). L'architecture, objet d'exposition? In A. Bibeau (dir.), *L'Architecture : collection, recherche et programme*. Montréal/Lyon : *Les chemins de la recherche*, 38, 71-87.
- Davallon, J. (1999). *L'exposition à l'œuvre. Stratégies de communication et médiation symbolique*. Paris : L'Harmattan.
- Dean, D. (1996). *Museum Exhibition : Theory and Practice*. London : Routledge.
- Deloche, B. (2001). *Le musée virtuel. Vers une éthique des nouvelles images*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Deschamps, C. (2002). *Le chaos créateur*. Montréal : Guérin, Éditeur.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. In J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 87-111). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Desvallées, A. (1998). Cent quarante termes muséologiques ou petit glossaire de l'exposition In *Manuel de muséographie. Petit guide à l'usage des responsables de musée* (p. 205-251). Biarritz : Séguiet, Option Culture.

- Dupont, R. (2003). *La contribution des arts à l'école québécoise*. Communication présentée au colloque « 40 ans après le rapport Parent : réalisations et prospective », Université du Québec à Montréal, Montréal, 2 avril.
- Duquesne-Brière, M. (1976). *Comment préparer une exposition*. Montréal : CECM.
- Duquesne-Brière, M. (1977). *L'art enfantin. L'art à l'école, troisième livret*. Montréal : Brault et Bouthillier.
- Eisner, E. (1989). Le professeur rêvé. *Vision*, 43, 6.
- Eisner, E., Bass, K., Hanson, L., Cotner, T., et Yacoe, T. (1997). *The Educationally Interpretive Exhibition : Rethinking the Display of Student Art*. Reston, VA : National Art Education Association.
- Francblin, C. (1995). Exposer les collections. *Art Press*, 201, 31-40.
- Fraser, D., Lemerise, S., Richard, M. et Sylvestre, L. (1996). Forum sur la notion d'exposition en enseignement des arts plastiques. In *Actes du congrès annuel de l'Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQESAP)* (p. 2-5). Montréal : AQESAP.
- Fraser, D., Lemerise, S., Richard, M. et Sylvestre, L. (1997). L'exposition scolaire mise en perspective. In *Programme du congrès national de l'Association québécoise des éducatrices et des éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQESAP) et de la Canadian Society for Education through Art (CSEA)*. Montréal : AQESAP et CSEA.
- Faucher, C. (2004). « Une entrevue avec François Monière ». *Vision*, 62, 4-11.
- Gagnon-Bourget, F. (2004). L'accompagnement en arts plastiques dans le Programme de formation. In P. Gosselin et F. Gagnon-Bourget (dir.), *Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels*. (p. 23-30). Sherbrooke : Éditions CRÉA.
- Gauthier, B. (dir.) (2003). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (4<sup>e</sup> éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses Universitaires de France.



- Gingras-Audet, J.-M. (1979). Note sur l'art de s'inventer comme professeur. *Prospectives*, 4, 193-204.
- Gingras-Audet, J.-M. (1985). Paul Valéry et l'activité créatrice. In D. Loignon, M. Therrien et C. Brouillet (dir.), *Imaginaire et créativité* (p. 139-148). Actes du congrès 1983 de l'Association québécoise des professeurs de français (AQFP), Québec : AQPF.
- Glasersfeld, E. von (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), 21-27.
- Gosselin, P. (1993). *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M. et Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), 647-666.
- Gouvernement du Québec (1981). *Programme d'études. Primaire. Art*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). *Document d'accompagnement du programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire. Document de travail. L'élève au centre de l'activité éducative*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations - Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Premier cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Guelton, B. (1998). *L'exposition, interprétation et réinterprétation*. Paris : L'Harmattan.

- Houdé, O. (1998). Constructivisme. In O. Houdé et al. (dir.), *Vocabulaire des sciences cognitives* (p. 121-122). Paris : Presses Universitaires de France.
- Howden, J. et Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences. Enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire*. Montréal/Toronto : Chenelière/McGraw-Hill.
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-244). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétence et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.). (p. 209-233). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kris, E. (1952). *Psychoanalytic Explorations in Art*. New York : International Universities Press.
- Lafortune, L. et Daudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lambert, N. (1997). Exhibits, Exhibitions and Exhibitionism, *InSEA News*, 4(1), 4-6.
- Langevin, L. et Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*. Paris : ESF Éditeur.

- Legendre, M.-F. (1994). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires. D'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement des compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), 53-91.
- Legendre, M.-F. (2005). Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation. In C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 333-349). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin.
- Lemerise, S. (2000). L'art, de l'école au musée. *Vie des arts*, 44(180), 17-24.
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. In F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 119-141). Bruxelles : De Boeck Université.
- Milbrant, M. K., Felts, J., Richards, B. et Abghari, N. (2004). Teaching-to-Learn : A Constructivist Approach to Shared Responsibility. *Art Education*, 57(5), 19-33.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education : A Qualitative Approach*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education* (2<sup>e</sup> éd.). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Montpetit, R. (1995). Les musées et les savoirs : partager des connaissances, s'adresser au désir. In M. Côté et A. Viel (dir.), *Le musée : lieu de partage des savoirs* (p. 39-58). Québec : SMQ et Musée de la civilisation.

- Montpetit, R. (1996). Une logique d'exposition populaire : les images de la muséographie analogique. *Public et Musées*, 9, 55-100.
- Mucchielli, A. (dir.) (2002). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Paillé, L. (2004). *Livre-livre : la démarche de création*. Trois-Rivières : Art Le Sabord.
- Paillé, P. (2002). Recherche qualitative. In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 196-198). Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pearson, C. J. (2001). A Thematic Exhibit Based upon the Educationally Interpretive Exhibit Model In B. Zuk et R. Dalton (dir.), *Student Art Exhibitions : New Ideas and Approches* (p. 52-57). Reston, VA : The National Art Education Association.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In J. Poupart, J. P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-167). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Poinsot, J.-M. (1999). *Quand l'œuvre a lieu. L'art exposé et ses récits autorisés*. Villeurbanne/Genève : Institut d'art contemporain/Art Édition.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Rapport Parent (1964). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec : L'Éditeur officiel du Québec, III.
- Rapport Rioux (1968). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*. Québec : L'Éditeur officiel du Québec, II.

- Raymond, S. et Bergman, L. (2001). Planning and Presenting a Multi-district Public Student Exhibition. In B. Zuk et R. Dalton (dir.), *Student Art Exhibitions : New Ideas and Approaches* (no 268) (p. 40-45). Reston, VA : The National Art Education Association.
- Reyt, C. (2002). *Les arts plastiques à l'école*. Paris : Bordas.
- Rey, B. (2005). *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris : ESF éditeur.
- Richard, M., Cloutier, D. et Dussault, S. (1998). Développement d'un modèle pratique interactif pour l'exploration des arts dans la pédagogie du projet. In P. Gosselin et F. Gagnon-Bourget (dir.), *La recherche arrimée* (p. 47-53). Actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels. Sherbrooke : Éditions CRÉA.
- Richard, M. et Dussault, S. (2001). La pédagogie du projet artistique : un parcours transversal. In R. Pallascio et N. Beaudry (dir.), *L'école alternative et la réforme en éducation, continuité ou changement?* (p. 112-118). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Richard, M. et Lemerise, S. (2001). School Art Exhibitions, 'Critical and Reflective Approaches. In B. Zuk et R. Dalton (dir.), *Student Art exhibitions : New Ideas and Approaches* (p. 8-14). Reston, VA : The National Art Education Association.
- Robert, P. (2007). *Le nouveau petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Roy, S. N. (2003). L'étude de cas. In B. Gauthier, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (p. 159-184) (4<sup>e</sup> éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Sabol, F. R. (1997). Art Exhibits by Children for Children : The Children's Art Gallery. *InSEA News*, 4(1), 10-12.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation (3<sup>e</sup> éd.). In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Schiele, B. (s.d.). L'invention simultanée du visiteur et de l'exposition. In R. Montpetit et B. Schiele. (2001). *Exposition, interprétation et diffusion* (p. 1-31) Manuscrit non publié, Université du Québec à Montréal, Montréal, Recueil de textes MSL 6104.
- Schiele, B. (1987). Une exposition peut en cacher une autre. In L. Boucher, C. Perraton et B. Schiele (dir.). *Ciel une expo! : approche de l'exposition scientifique* (p. 69-71). Paris : Expo média
- Schiele, B. (2001). Cinq remarques sur le rôle pédagogique de l'exposition scientifique et un commentaire sur la réforme de l'éducation. In L. Julien et L. Santerre (dir.), *L'apport de la culture à l'éducation* (p. 135-157). Actes du colloque Recherche : culture et communications de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Stake, R. E. (1995) *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Szeeman, H. (1996). *Écrire les expositions*. Paris : La lettre volée.
- Tavernier, R. (dir.) (1993). *Les arts plastiques à l'école. Découvertes et expression*. Paris : Bordas.
- Taylor, P. G. (2001). Creating Exhibitions that Tell the Story of Art Students and Teachers Education. In B. Zuk et R. Dalton (dir.), *Student Art Exhibitions : New Ideas and Approaches* (p. 58-64). Reston, VA : The National Art Education Association.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research : Analysis Types and Software Tools*. New York : Falmer Press.
- Turner, D. (1989). *Exhibitions of Children's Art : Relationships Among Beliefs of Practicing Elementary Art Teachers, Prospective Classroom Teachers, and Prospective Art Teachers*. A Thesis in Art Education, The Pennsylvania State University, Philadelphie, PA.
- Université du Québec à Montréal (2002). *Unité de programme de premier cycle en arts visuels et médiatiques. Modification de programme du baccalauréat en arts visuels : profil enseignement des arts*. Manuscrit non publié, Université du Québec à Montréal, Faculté des arts, Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

- Van der Maren, J.-M. (2006). Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. In L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 66-80). Bruxelles : De Boeck Université.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation* (4<sup>e</sup> éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research : Design and Methods* (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research : Design and Methods* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications .
- Zuk, B. et Dalton, R. (dir.) (2001). *Student Art Exhibitions : New Ideas and Approaches*. Reston, VA : The National Art Education Association.

## **ANNEXES**



**ANNEXE 1**  
**LETTRE DE RECRUTEMENT**

## **ANNEXE 2**

### **DEMANDE D'EXPÉRIMENTATION**

### **ANNEXE 3**

#### **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

## **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

### **TITRE DE LA RECHERCHE**

L'exposition d'art en milieu scolaire et l'action de l'élève : étude exploratoire des pratiques de cinq enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire.

### **OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE**

Explorer et décrire les modalités de pratique qui permettraient d'apporter une meilleure compréhension de l'exposition d'art en milieu scolaire, et donc de soutenir la tâche des enseignants spécialisés dans le contexte de l'enseignement des arts plastiques au primaire.

### **DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE**

Dans le but de réaliser une étude exploratoire visant à observer sur le terrain, décrire, analyser et interpréter les modalités de pratique qui seront mises en œuvre par cinq enseignants engagés dans la réalisation d'un projet visant à impliquer activement l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire, nous procéderons de la façon suivante :

- 1) Rencontres individuelles pour informer les participants du déroulement de la recherche. Lors de cette rencontre, la chercheuse informera chacun des participants sur les objectifs de la recherche, la méthodologie utilisée, les modalités de réalisation ainsi que les considérations éthiques de la recherche.
- 2) Cinq entretiens individuels réalisés au début de l'expérimentation.
- 3) Entretien de groupe centré, réalisé au début de l'expérimentation.
- 4) Observation participante dans les classes. Un projet d'exposition sera conçu et réalisé par chaque participant en fonction de ses intérêts, de son expérience et de son contexte de travail. Ce projet sera mis en application auprès d'un groupe d'élève du 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> cycle du primaire.
- 5) Cinq entretiens individuels réalisés à la fin de l'expérimentation.
- 6) Entretien de groupe centré, réalisé à la fin de l'expérimentation.

### **Ressources matérielles fournies par la chercheuse :**

Frais de suppléance lors des entretiens; frais de matériel d'arts plastiques; frais de déplacement pour des visites dans des lieux culturels.

## **DIMENSION ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE**

### **Attentes de la chercheuse envers les participants :**

- Participer à deux entretiens individuels, un premier au début et un autre à la fin du projet;
- Collaborer à deux entretiens de groupe, un premier au début et un autre à la fin du projet;
- Permettre que les entretiens soient enregistrés sur cassettes audio;
- Accepter que la chercheuse soit présente sur le terrain afin qu'elle puisse faire de l'observation participante;
- Consentir à ce que les séquences d'enseignement soient enregistrées sur cassettes audio et photographiées.

### **Obligations de la chercheuse envers les participants :**

La chercheuse s'engage à préserver la confidentialité et l'anonymat des participants, par les moyens suivants :

- Les enseignants seront identifiés par des codes ou des noms fictifs lors de l'analyse des données et dans les rapports;
- Aucune donnée pouvant permettre d'identifier les individus ou les écoles ne sera divulguée dans la thèse, dans les rapports de recherche et lors de la diffusion de la recherche.

## **CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS**

Malgré le fait que la chercheuse souhaite la collaboration des participants aux activités de recherche décrites précédemment, toute personne qui le désire pourra se retirer en tout temps, quel que soit le motif, et cela sans aucun préjudice. De même, la chercheuse pourrait demander à l'une des personnes participantes de mettre fin à sa participation si cela s'avérait nécessaire. J'ai pris connaissance des règles de déontologie décrites ci-dessus et je m'engage à respecter les conditions reliées au déroulement de cette recherche.

Signature de l'enseignant \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Signature de la chercheuse \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

## **ANNEXE 4**

### **SCHÉMA DU PREMIER ENTRETIEN INDIVIDUEL**

## SCHEMA DU PREMIER ENTRETIEN INDIVIDUEL

Nous avons adopté le modèle proposé par Deslauriers (1991), pour construire ce guide d'entretien individuel. Cet auteur suggère de commencer l'entretien par des questions portant sur les projets en cours ainsi que sur l'expérience récente de la personne interrogée. Ce type de questionnement n'exige pas d'interprétation et peut se traduire par de simples descriptions. Ensuite, il propose de passer à des questions portant sur les opinions, les croyances et les conceptions reliées au sujet à l'étude. Enfin, il conseille de poser des questions qui concernent directement la personne, telles que le degré de scolarité et le domaine d'étude, et ainsi de suite.

### PREMIÈRE PARTIE

1. Pouvez-vous décrire votre dernier projet d'exposition réalisé à l'école?

#### Sous-questions du n° 1

- Comment avez-vous procédé? (Méthodes, moyens, stratégies de conception et de réalisation de l'exposition.)
- Quels étaient vos objectifs dans la réalisation de ce projet d'exposition?
- Qui prenait part à ce projet ? (Quel était le rôle de chacun?)
- Où avait-il lieu? (Classe, corridor, entrée de l'école, etc.)
- Quand a-t-il eu lieu?

2. Pouvez-vous décrire un autre projet que vous avez réalisé et qui a été marquant pour vous (satisfaisant)?

3. Pouvez-vous décrire un autre projet que vous avez réalisé et qui a été marquant pour vous (moins satisfaisant)?

Ces questions permettent de recueillir de l'information afin de comprendre la démarche pédagogique et didactique de l'enseignante. En décrivant le processus suivi pour réaliser un projet d'exposition en classe, l'enseignante nous informe de sa démarche d'enseignement et de la démarche d'apprentissage de l'élève. Or, une démarche d'apprentissage par projet impliquant activement l'élève dans la construction de ses connaissances repose sur les fondements constructivistes et socioconstructivistes en éducation. De plus, ces questions permettent de comprendre les étapes suivies par l'enseignante pour réaliser un projet au regard des théories relatives à l'exposition, et plus particulièrement, au sujet des modèles présentés en muséologie par Schiele (2001), Dean (1996) et Baxandall (1993).

## DEUXIÈME PARTIE

1. Quelle place prend l'exposition des travaux d'élèves dans votre pratique d'enseignante?

### Sous-questions du n° 1

Est-ce important, pour vous, d'exposer les travaux des élèves en arts plastiques? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?

Par le biais de ces questions, nous pouvons mieux comprendre ce qui sous-tend la pratique de l'enseignante concernant la dernière phase du processus créateur, soit le rapport de l'enseignante face à l'œuvre achevée ainsi que le rapport de l'enseignante au regard de l'œuvre présentée à un public.

2. Comment procédez-vous pour faire une exposition?

### Sous-question du n° 2

Avez-vous des routines ou des habitudes?

Ces questions ont pour but de cerner plus efficacement la pratique de l'enseignante en ce qui a trait à l'organisation d'une exposition, de la conception à la réalisation. Ces questions nous apportent également des informations complémentaires relativement à celles posées en première partie au sujet des étapes développées par Schiele (2001), Dean (1996) et Baxandall (1993).

3. Quelles sont vos sources d'inspiration pour faire des expositions à l'école?

### Sous-question du n° 3

Avez-vous des souvenirs ou des modèles qui ont été marquants pour vous? Avez-vous déjà exposé à titre d'artiste? Si oui, quels étaient vos objectifs? Faites-vous des liens entre les objectifs poursuivis à titre d'artiste et ceux à titre d'enseignante?

Ces questions nous permettent de comprendre ce qui sous-tend la pratique de l'enseignante par rapport aux modèles théoriques et pratiques (modèles du processus créateur et expérience de création) qui viennent soutenir la démarche didactique de l'enseignante concernant l'exposition.

4. Quelle place accordez-vous à l'enseignant et quelle place accordez-vous à l'élève dans la réalisation de l'exposition?



#### Sous-question du n° 4

Quelles sont les tâches de chacun dans la réalisation de l'exposition?

Ces questions permettent de mieux saisir la pratique de l'enseignante relativement aux rôles attribués à l'enseignant et à l'élève dans le travail de l'exposition. Elles traitent du rôle de l'enseignant guide et de celui de l'élève acteur dans la construction de ses connaissances. Ces rôles reposent sur un modèle d'enseignement-apprentissage basé sur les fondements constructivistes et socioconstructivistes en éducation.

5. Quel est le rôle de l'exposition en enseignement des arts plastiques?

#### Sous-question du n° 5

L'exposition joue-t-elle un rôle au niveau de l'acquisition des connaissances?

Ces questions ont pour objectif de rendre plus clair la pratique de l'enseignante au sujet de l'apport éducatif alloué à l'exposition, selon les théories du processus créateur.

6. Croyez-vous que l'on pourrait aller plus loin avec l'exposition?

Cette question permet de faciliter la compréhension de la pratique de l'enseignante quant à sa réflexion sur la démarche de création et sur la démarche d'enseignement-apprentissage en arts plastiques. En effet, dans le contexte actuel de l'éducation, ces démarches reposent sur les théories du processus créateur et sur les théories du constructivisme et du socioconstructivisme en éducation.

7. Que pensez-vous du statut de l'enseignement des arts à l'école?

Grâce à cette question, nous pouvons saisir la pratique de l'enseignante relativement à son opinion sur l'enseignement des arts plastiques à l'école au regard des perspectives du constructivisme et du socioconstructivisme en éducation.

8. Avant ce jour, avez-vous réfléchi à cette question (de l'exposition à l'école)?

À l'aide de cette question, nous souhaitons comprendre la pratique de l'enseignante quant à sa réflexion au sujet de l'exposition à l'école.

**TROISIÈME PARTIE**

1. Quel est votre degré de scolarité?
2. Quel est votre domaine d'étude?
3. Vous enseignez depuis combien de temps? Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette école?
4. Quelle est votre tâche? (Combien d'heures enseignez-vous par semaine? Enseignez-vous dans d'autres écoles?)

## **ANNEXE 5**

### **SCHÉMA DU DEUXIÈME ENTRETIEN INDIVIDUEL**

## SCHEMA DU DEUXIEME ENTRETIEN INDIVIDUEL

Le deuxième entretien individuel a été réalisé à la fin de l'expérimentation. Il avait pour but de faire un retour réflexif et critique sur la situation d'enseignement-apprentissage réalisée en classe. Puis, il avait également pour objectif de faire un retour sur des aspects abordés lors du premier entretien individuel concernant plus spécifiquement les opinions, les croyances et les conceptions reliées au sujet d'étude.

### PREMIERE PARTIE

1. Pouvez-vous faire le bilan du projet d'exposition que vous venez de terminer dans le cadre de cette étude?

#### Sous-questions du n° 1

- Comment avez-vous procédé pour concevoir et réaliser ce projet?
- Avez-vous atteint les objectifs poursuivis?
- Quelles sont les méthodes ou les stratégies que vous avez utilisées pour favoriser l'action de l'élève dans le travail de l'exposition?  
(Sources d'inspiration, références artistiques ou autres, méthodes, moyens et stratégies de conception, d'organisation et de réalisation de l'exposition, gestion du groupe, gestion du temps, etc.)
- Où l'exposition a-t-elle eu lieu? (classe, corridor, entrée de l'école, etc.)
- Qui a pris part à ce projet?
- Quel était le rôle de chacun?

Ces questions nous éclairent sur la manière de procéder de l'enseignante afin de mettre en place des modalités de pratique qui permettent à l'élève d'acquérir des connaissances en participant activement au travail de l'exposition. Or, un modèle où l'accent est mis sur la responsabilisation de l'élève face à la construction de ses connaissances repose sur une conception de l'apprentissage issue des courants de pensée du constructivisme et du socioconstructivisme en éducation (Altet, 1997; Legendre, 1994). Ces questions nous donnent également la possibilité d'appréhender l'ensemble des étapes suivies par l'enseignante pour réaliser un projet d'exposition au regard des théories du processus créateur (Anzieu, 1981; Paillé, 2004) ainsi que des théories relatives à l'exposition, telles que les modèles proposés par Schiele (2001), Dean (1996) et Baxandall (1993).

## 2. Ce projet représentait-il un nouveau défi pour vous?

### Sous-questions du n° 2

Si oui, de quelle manière avez-vous relevé ce défi? Avez-vous rencontré des difficultés? Quel est votre degré de satisfaction face à la réalisation de ce projet?

L'objectif de ces questions est de comprendre la pratique de l'enseignante concernant le modèle d'apprentissage centré sur la responsabilisation de l'élève face à la construction de ses connaissances (Altet, 1997; Legendre, 1994). Ce modèle s'appuie sur les fondements constructivistes et socioconstructivistes en éducation.

## 3. Si vous aviez à refaire ce projet, pouvez-vous énumérer ce que vous garderiez, ce que vous amélioreriez et ce que vous changeriez?

Cette question nous amène à mieux saisir la pratique de l'enseignante au sujet de sa réflexion sur la mise en application d'un projet d'exposition réalisé en classe. Effectivement, cette réflexion porte sur la démarche d'apprentissage par rapport à la didactique des arts plastiques, aux théories du processus créateur, ainsi qu'à celles relatives à l'exposition.

## 4. En terme de pourcentage, quelle place avez-vous accordée à l'enseignant et quelle place avez-vous accordée à l'élève dans la réalisation de ce projet d'exposition?

Cette question permet une meilleure compréhension de la pratique de l'enseignante relativement à sa réflexion sur la place accordée à l'enseignant et à l'élève dans le travail de l'exposition. Plus exactement, cette question concerne le rôle de l'enseignant guide et celui de l'élève acteur dans la construction de ses connaissances. Ces rôles reposent sur un modèle d'enseignement-apprentissage basé sur les fondements constructivistes et socioconstructivistes en éducation.

5. Pouvez-vous dire ce que l'élève a appris dans le cadre de l'exposition?

À l'aide de cette question, nous pouvons davantage cerner la pratique de l'enseignante à propos de sa réflexion sur la démarche d'apprentissage de l'élève axée sur l'approche constructiviste et socioconstructiviste en éducation.

## DEUXIÈME PARTIE

1. En partant de cette expérience, est-ce important, pour vous, d'impliquer l'élève dans l'exposition de ses réalisations en arts plastiques?

Sous-questions du n° 1

Si oui, pourquoi et comment? Si non, pourquoi et comment?

Ces questions permettent d'accéder à une meilleure connaissance de la pratique de l'enseignante concernant sa réflexion sur l'exposition dans la démarche d'apprentissage de l'élève au regard des théories du processus créateur et de celles de l'exposition.

2. Quelles ont été vos sources d'inspiration pour impliquer activement l'élève dans le travail de l'exposition?

Par l'intermédiaire de cette question, nous souhaitons comprendre ce qui soutient la pratique de l'enseignante quant aux modèles théoriques et pratiques (modèles du processus créateur et expérience de création) qui viennent soutenir la démarche didactique concernant l'exposition.

3. Dans l'avenir, ce projet influencera-t-il votre pratique de l'exposition?

Sous-questions du n° 3

Si oui, pourquoi et comment? Si non, pourquoi et comment? Cette expérience change-t-elle, pour vous, le sens accordé à l'exposition des réalisations d'élèves?

Ces questions favorisent notre compréhension concernant la pratique de l'enseignante au sujet de sa réflexion sur la démarche didactique en arts plastiques ainsi que sur le processus de l'exposition, selon le paradigme de l'apprentissage et les perspectives du constructivisme et du socioconstructivisme en éducation.

4. Quelles seraient les principales méthodes ou stratégies qui favoriseraient l'action de l'élève dans le travail de l'exposition?

Sous-questions du n° 4

Est-il réaliste de penser impliquer l'élève dans toutes les dimensions du travail de l'exposition? Quelles seraient les conditions nécessaires pour améliorer le travail de l'exposition à l'école?

Ces questions permettent de comprendre la pratique de l'enseignante quant à sa réflexion sur les modalités de pratique mises en œuvre pour encourager la participation active de l'élève dans le travail de l'exposition. Or, des modalités de pratique axées sur la participation active de l'élève face à la construction de ses connaissances reposent sur une conception de l'apprentissage issue des courants de pensée du constructivisme et du socioconstructivisme en éducation.

4. Pouvez-vous dire un mot pour signaler votre degré de satisfaction face à l'expérimentation réalisée dans le cadre de ce projet de recherche?

Par le biais de cette question, nous souhaitons obtenir l'opinion de l'enseignante vis à vis l'expérimentation réalisée dans le cadre de ce projet d'étude et conclure l'entretien.

## **ANNEXE 6**

### **SCHÉMA DU PREMIER ENTRETIEN DE GROUPE**



### SCHEMA DU PREMIER ENTRETIEN DE GROUPE

L'entretien de groupe centré a servi à collecter des données complémentaires aux informations recueillies lors de l'entretien individuel. Nous avons donc guidé l'entretien de groupe à partir des questions posées lors du premier entretien individuel. Nous avons retenu celles que nous considérerions nécessaires d'approfondir afin de nuancer ou de compléter les opinions déjà émises par les participantes. Les questions suivantes ont donc été ajustées dans le but de recueillir des informations complémentaires.

1. Quelle place prend l'exposition des travaux d'élèves dans votre pratique d'enseignante? (Est-ce important, pour vous, d'exposer les travaux des élèves en arts plastiques? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?)
2. Comment procédez-vous pour faire une exposition? (Avez-vous des routines ou des habitudes?)
3. Quelles sont vos sources d'inspiration pour faire des expositions à l'école? (Avez-vous des souvenirs ou des modèles qui ont été marquants pour vous?)
4. Quelle place accordez-vous à l'enseignant et à l'élève dans la réalisation de l'exposition?
5. Quel est le rôle de l'exposition en enseignement des arts plastiques?
6. Avez-vous déjà exposé à titre d'artiste? Si oui, faites-vous des liens entre les objectifs poursuivis à titre d'artiste et ceux à titre d'enseignant?
7. Croyez-vous que l'on pourrait aller plus loin avec l'exposition?
8. Que pensez-vous du statut de l'enseignement des arts à l'école?
9. Avant ce jour, avez-vous réfléchi à cette question (de l'exposition à l'école)?

## **ANNEXE 7**

### **SCHÉMA DU DEUXIÈME ENTRETIEN DE GROUPE**

### SCHEMA DU DEUXIEME ENTRETIEN DE GROUPE

L'entretien de groupe centré a servi à collecter des données complémentaires aux informations recueillies lors de l'entretien individuel. Nous avons donc guidé ce deuxième entretien de groupe à partir des questions posées lors du deuxième entretien individuel. Nous avons retenu celles que nous considérerions nécessaires d'approfondir afin de nuancer ou de compléter les opinions déjà émises par les participantes. Les questions suivantes ont donc été ajustées dans le but de recueillir des informations complémentaires.

1. En partant de cette expérience, est-ce important, pour vous, d'impliquer l'élève dans l'exposition de ses réalisations en arts plastiques? (Si oui, pourquoi et comment? Si non, pourquoi et comment?)
2. Quelles ont été vos sources d'inspiration pour impliquer activement l'élève dans le travail de l'exposition?
3. Dans l'avenir, ce projet influencera-t-il votre pratique de l'exposition? (Si oui, pourquoi et comment? Si non, pourquoi et comment? Cette expérience change-t-elle, pour vous, le sens accordé à l'exposition des réalisations d'élèves?)
4. Quelles seraient les principales méthodes ou stratégies qui favoriseraient l'action de l'élève dans le travail de l'exposition? (Quels sont les points forts et les points faibles des méthodes employées lors de l'expérimentation?)
5. Est-il réaliste de penser impliquer l'élève dans toutes les dimensions du travail de l'exposition?
6. Quelles seraient les conditions nécessaires pour améliorer le travail de l'exposition à l'école?
7. Pouvez-vous dire un mot ou une phrase pour partager votre degré de satisfaction face à l'expérimentation réalisée dans le cadre de ce projet de recherche?

**ANNEXE 8**  
**GRILLE D'OBSERVATION I**

### GRILLE D'OBSERVATION I

Cet outil a servi de guide pour l'observation des séquences d'enseignement-apprentissage en classe. Il comprend le schéma d'une situation d'apprentissage et d'évaluation en arts plastiques, ainsi que les principaux points de repère pour observer l'action de l'enseignante. Ce schéma est adapté d'un document d'accompagnement du programme de formation de l'école québécoise dont les fondements reposent sur les perspectives du constructivisme et du socioconstructivisme en éducation<sup>23</sup>.

<p><b>Schéma d'une situation d'apprentissage et d'évaluation en arts plastiques</b></p> <p><b>Projet :</b></p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <p><b>Titre :</b></p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <p>Cycle : 2<sup>e</sup> cycle _____ 3<sup>e</sup> cycle _____</p> <p>Groupe : _____ Nombre d'élèves : _____</p> <p>Domaine(s) d'apprentissage concerné(s) :</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <p>Liens interdisciplinaires (s'il y a lieu) :</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/>
---

<sup>23</sup> Document de travail élaboré par Francine Gagnon-Bourget, 2003. Document inédit, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

Durée approximative de la situation : \_\_\_\_\_ cours

Dates de réalisation : du \_\_\_\_\_ au \_\_\_\_\_

Lieu de réalisation :  
\_\_\_\_\_

Lieu d'exposition :  
\_\_\_\_\_

**Résumé de la situation**

**Domaine général de formation**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Santé et bien-être             | <input type="checkbox"/> Médias                        |
| <input type="checkbox"/> Orientation et entrepreneuriat | <input type="checkbox"/> Vivre-ensemble et citoyenneté |
| <input type="checkbox"/> Environnement et consommation  |  |

Intention éducative :

Axe de développement :

Question mobilisatrice :

***Compétences transversales***

- ☐ Exploiter l'information
- ☐ Résoudre des problèmes
- ☐ Exercer son jugement critique
- ☐ Mettre en œuvre sa pensée créatrice
- ☐ Se donner des méthodes de travail
- ☐ Exploiter les TIC
- ☐ Structurer son identité
- ☐ Coopérer
- ☐ Se donner des méthodes de travail
- ☐ Communiquer de façon appropriée

Critères d'évaluation :

Outil(s) d'évaluation :

### Compétences disciplinaires

- ☐ Réaliser des créations plastiques personnelles
- ☐ Réaliser des créations plastiques médiatiques
- ☐ Apprécier des oeuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades

Critères d'évaluation :

Outil(s) d'évaluation :

**Proposition de création :** (la proposition de création est sélectionnée en fonction du domaine général de formation et elle permet d'exploiter les dimensions suivantes : moi, l'autre, le monde naturel, le monde construit, les lieux et le temps.)

**Repères culturels :** reproductions d'œuvres d'arts \_\_\_\_\_ objets culturels \_\_\_\_\_

images médiatiques \_\_\_\_\_ visites dans les musées \_\_\_\_\_

visites d'expositions \_\_\_\_\_ rencontres avec des artistes \_\_\_\_\_

**Approches pédagogiques :** par projet \_\_\_\_\_ apprentissage coopératif \_\_\_\_\_

autres \_\_\_\_\_



<b>Savoirs essentiels</b>  <b>Gestes et techniques :</b>	<b>Matériaux et outils :</b>
<b>Langage plastique :</b>	<b>Autres :</b>

## ACTION EN CLASSE

### DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE (Compétences disciplinaires : Réaliser ...; Apprécier...)

Observation de l'action de l'enseignante (ce qu'elle dit, ce qu'elle fait, comment elle intervient et à quel moment de la démarche d'apprentissage elle fait des interventions spécifiques à l'exposition).

PRÉPARATION	RÉALISATION	INTÉGRATION
<b>Points de repère</b> Interventions reliées à la situation d'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> <li>. Intentions pédagogiques</li> <li>. Modalités de travail</li> <li>. Mises en situation</li> <li>. Consignes</li> <li>. Déclencheurs</li> <li>. Procédés, moyens, etc.</li> <li>. Ressources matérielles</li> <li>. Gestion du groupe</li> <li>. Gestion du temps</li> <li>. Interactions avec les élèves, avec les autres enseignants</li> <li>. Autres interventions reliées à l'exposition.</li> <li>. Autres variables</li> </ul>	<b>Points de repère</b> Interventions reliées à la situation d'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> <li>. Intentions pédagogiques et déroulement de la situation</li> <li>. Étapes de réalisation</li> <li>. Consignes</li> <li>. Procédés, moyens, etc.</li> <li>. Gestion du matériel</li> <li>. Gestion du groupe</li> <li>. Gestion du temps</li> <li>. Interactions avec les élèves</li> <li>. Autres interventions reliées à l'exposition.</li> <li>. Autres variables</li> </ul>	<b>Points de repère</b> Interventions reliées à la situation d'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> <li>. Intentions pédagogiques et déroulement de la situation</li> <li>. Activités d'objectivation</li> <li>. Consignes</li> <li>. Procédés, moyens, etc.</li> <li>. Ressources matérielles</li> <li>. Gestion du groupe</li> <li>. Gestion du temps</li> <li>. Interactions avec les élèves</li> <li>. Autres interventions reliées à l'exposition. .</li> <li>. Autres variables</li> </ul> <u>Prolongement</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Interactions avec les élèves, avec d'autres enseignants, avec des membres de la communauté</li> <li>. Autres variables</li> </ul>

**ANNEXE 9**  
**GRILLE D'OBSERVATION II**

## GRILLE D'OBSERVATION II

Cet outil a servi de guide pour soutenir les enseignantes dans la réalisation d'un journal de bord. Il est adapté d'un document d'accompagnement du programme de formation de l'école québécoise dont les fondements reposent sur les perspectives du constructivisme et du socioconstructivisme en éducation<sup>24</sup>.

<b><u>RAPPORT RÉFLEXIF SUR L'ENSEIGNEMENT</u></b>
(à remplir par l'enseignante à la fin de chacune des séquences d'enseignement-apprentissage)
Nom : _____
Date : _____
Heure : _____
Étapes de la démarche d'enseignement-apprentissage : _____
Ce qui était prévu :
Ce qui est arrivé :
Ce qui est à reconduire :
Ce qui est à améliorer :
Ce qui est à changer :
Autres variables :

<sup>24</sup> Document de travail élaboré par Francine Gagnon-Bourget, 2003. Document inédit, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

## **ANNEXE 10**

### **LETTRE DE VALIDATION DES PROFILS DE CAS**

Le 27 mars 2007

....

Objet : Validation de votre profil de cas individuel dans le cadre de la recherche sur l'exposition d'art en milieu scolaire

Madame,

Dans le cadre de mon projet de recherche portant sur l'exposition d'art en milieu scolaire auquel vous avez bien voulu participer, j'aimerais vous demander à nouveau votre collaboration dans le but de faire valider le contenu de votre profil de cas.

En 2005, vous avez participé à la recherche doctorale intitulée *L'exposition d'art en milieu scolaire et l'implication de l'élève : étude exploratoire des pratiques de cinq enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire*. Cette étude a pour objectif de décrire les pratiques enseignantes qui favorisent l'implication de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire. Votre collaboration nous a été très précieuse.

À la suite de la cueillette des données réalisées par entretiens et par séquences d'observation en classe, l'analyse des données a été effectuée en plusieurs étapes, soit la transcription, l'extraction, le codage, la catégorisation et la rédaction de l'analyse descriptive des profils de cas individuels. Chaque profil est rédigé en quatre parties. Tout d'abord, nous retrouvons un portrait du sujet composé de son cheminement professionnel, de sa formation et de son contexte d'enseignement. Puis, nous relatons ce qu'il dit de son expérience ainsi que son point de vue quant à l'exposition d'art en milieu scolaire. Ensuite, nous décrivons sa pratique au regard de la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage réalisée dans le but de favoriser l'action de l'élève dans le travail de l'exposition. Enfin, nous présentons la réflexion du sujet au regard de cette situation.

À cette étape de la recherche, votre collaboration nous est à nouveau nécessaire pour valider le contenu de votre profil de cas afin qu'il corresponde à votre pratique de l'objet sous étude. Vous trouverez ci-joint la démarche à suivre pour effectuer la validation de votre profil. J'aimerais, encore une fois, vous remercier pour votre précieuse collaboration.

Veillez agréer, Madame, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

**Démarche à suivre pour valider votre profil de cas individuel**

- 1) Vous trouverez ci-joint le texte correspondant à votre profil.
- 2) Je vous demanderais de le lire et de le commenter dans le but de vérifier si son contenu correspond à votre pratique de l'objet sous étude.
- 3) Par la suite, je vous demanderais de bien vouloir nous le retourner dans l'enveloppe pré-adressée et pré-affranchie ci-jointe.
- 4) Le contenu sera ajusté en fonction de vos commentaires et je vous ferai part des ajustements afin que chacun des profils corresponde à votre pratique de l'objet sous étude.
- 5) À la fin de cette démarche, je vous demanderais de signer le formulaire de validation des profils de cas et nous le retourner dans l'enveloppe pré-adressée et pré-affranchie ci-jointe (enveloppe blanche).

Il est important de noter que les commentaires émis seront pris en considération dans la mesure où ils pourront être soutenus par les données recueillies.

N'hésitez pas à communiquer avec moi si vous avez besoin d'informations complémentaires.

Laurence Sylvestre, doctorante  
Faculté des sciences de l'éducation  
Département de didactique  
Université de Montréal

## **ANNEXE 11**

### **FORMULAIRE DE VALIDATION DES PROFILS DE CAS**



**FORMULAIRE DE VALIDATION DES PROFILS DE CAS**

Titre du projet de recherche :

*L'exposition d'art en milieu scolaire et l'implication de l'élève : étude exploratoire des pratiques de cinq enseignants spécialisés en arts plastiques au primaire.*

Par la présente, j'atteste que le profil de cas # ....., rédigé par Laurence Sylvestre dans le cadre du projet de recherche nommé ci-dessus, correspond à ma pratique de l'objet sous étude.

Signature de la participante à l'étude: \_\_\_\_\_

Daté ce \_\_\_\_\_ jour de \_\_\_\_\_ 2007.